СОДЕРЖАНИЕ.

От редакции 1
Пр.-доц. **С. И. Карцевский,** Новая орфография 2
Проф. **С. И. Гессен,** Фребель и Монтессори 8
А. Л. Бем, К предстоящему Съезду деятелей русской школы заграницей 42
А. Оченашек, О Сокольстве 45
П. В. Кротков, Около природы. I. Природа и дети . 50
Проф. **А. В. Маклецов,** К вопросу о судьбах подростающего поколения 60
Кн. **Петр Д. Долгоруков,** Русская беженская школа . . 63
С. П. Орлов, Изучение местного края и русская зарубежная школа 83
Андрей Павлов, Положение русских школ в Югославии . 88
Проф. **С. А. Острогорский,** Задачи физического образования 94
Пр.-доц. **С. С. Безобразов,** Русское школьное дело в королевстве С. Х. С. 99
Вл. Тукалевский, Руссские школы в Финляндии 104
Библиография. **В. Т. Гонтарь,** Чешские педагогические журналы в 1923 г. **С. И. Карцевский** — А. М. Пешковский, Наш язык. Учебн. книга по грамматике. Вып. 1-й. **В. А. Ригана** — Жизнь и знание в числах. Задачник. 109
Педагогический Съезд в Праге. 114
N. Русский Педагогический Институт в Праге. 115

Адрес для корреспонденции:

Praha-Strašnice, Ruské Gymnasium, pan prof. S. Karcevský или pan prof. V. Rigana.

Рукописи, присылаемые в редакцию, должны быть переписаны на машинке или, в крайнем случае, написаны **четким** и **крупным** почерком.

Предполагается, что журнал будет выходить пять или шесть раз в год.

Цена каждой книжки в Чехословакии 10 корон.

Rp 1210/1923 №1
III-4-94.

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. С. И. Гессена, прив.-доц. С. И. Карцевского и В. А. Ристана.

Г. ПРАГА. 1923 г. № 1.

172260/1.

От редакции.

Заграницей находится теперь до сотни русскихъ школ всевозможных типов. В них обучается не менее 8.000 детей. Обслуживает их не менее, чем 800—900 педагогов. Действуют школы эти независимо друг от друга. Общего плана работы нет. Разобщенность еще тем сильнее, что условия политические, экономические и бытовые, в которые живут зарубежные школы, безконечно разнообразны, не только от страны к стране, но и от города к городу. Есть ряд непреодолимых препятствий на пути к единству зарубежной русской школы. Не будем говорить о них. Но единство моральное, сознательное единство устремлений вполне возможно. Оно уже существует. Ибо чем иным живут зарубежные школы, как не мыслью о Россіи, во имя чего столько страданий физических и моральных, как не во имя охранения тех, кому суждено вернуться в землю обетованную?

№ 1077.

И вот наша первая задача — работать над возможно большими объединением русских зарубежныхъ школ, русского зарубежного учительства.

Русские школы разбросаны чуть-ли не по всем пяти частям света. Они работают в чуждой им обстановке, в атмосфере иных педагогических веяний. Мы убеждены, что большинство русских зарубежных педагогов не только не чуждается иностранного школьного опыта, но жадно ищет случая познакомиться с ним и использовать все, что в нем имеется ценного. Было бы непростительным легкомыслием, еслибы зарубежная школа не сделала попытки — с одной стороны, подвести итоги частичным опытам в этой области отдельных школ и отдельных педагогов, а с другой стороны, не приложила бы всех усилий к тому, чтобы войти в тесные дружеские отношения со школой иностранной. Школа национальна в том отношении, что готовит работников, которым предстоит действовать в определенной обстановке, отличной от условий жизни в других странах, но объект ее один повсюду и всегда — объект этот дитя.

3(05)
537

Наши многие товарищи остались по ту сторону „огненной черты“. За годы революции у них накопился свой высокопоучительный опыт. Мы будем с глубоким вниманием и с уважением прислушиваться к их голосу. Мы, как и они, знаем. что возврата к старой школе нет... Но долог и труден путь к школе новой. Будем искать!

Мы искатели. У нас нет готовых формул. Наш девиз свободная школа.

Страницы нашего журнала широко открыты для всех, кто интересуется школьным делом и, прежде всего, для самих учителей, как зарубежных, так и оставшихся в России.

На днях в Праге состоится

первый Съезд деятелей русской зарубежной школы.

Перед ним стоят труднейшие задачи по объединению русских школ. Будем надеятся, что он справится успешно с ним и оправдает возложенные на него надежды. Пожелаем ему успешной работы на благо родины.

Новая орфография.

Публика попроще до сих пор убеждена, что новая орфография есть одно из дьявольских изобретений большевизма, почему и заслуживает всяческого осуждения. Люди более сведующие знают, конечно, что это не так и что новое правописание является правописанием академическим, но их огорчает то обстоятельство, что большевики тоже пользуются новой орфографией: им хотелось бы отмежеваться от большевиков хотя бы путём восстановления ъ и ѣ. Подобное соображение свидетельствует о том, что его авторы не лишены известного юмора, но рассматривать его здесь мы, конечно, не будем.

Существует ещё одна категория противников академической реформы, которые находят, что новое правописание „безобразно“.

Одним из них ѣ дорого эстетически, они любят говорить о его „готической“ заостренности или же уподоблять его русской часовенке с крестом на коньке; другие привязаны к традиции „векового“ русского правописания; есть и такие критики, что считают научные основы новой орфографии недостаточно продуманными.

Эстетичность правописания — вещь условная и всецело сводится к привычке: нашим детям гротовская орфография будет казаться такой же старомодной, как кринолины и тюрнюры наших прабабушек. Традиция была уже столько раз насилована и Петром Великим, и Ломоносовым и Гротом, что лучше было бы к этому аргументу не прибегать и согласиться, что, если орфографической традиции надлежало ещё раз пострадать, то нельзя было избрать для этого лучшего момента, как наше время — время всеобщей ломки бытовых устоев. Остается ещё одно возражение: может быть, и не было никаких оснований отказываться от старого правописания? Рассмотрению этого вопроса мы и посвятим наш очерк и постараемся показать, что академическая реформа покоится на продуманных научных основаниях.

Предварительно несколько слов об истории реформы. — В архивах Академии Наук хранился с 1902 г. проэкт реформы правописания; он был гораздо более радикален, чем теперешняя новая орфография, потому он и оставался под спудом. Весною 1917 года, особая Подкомиссия при Академии Наук, под председательством ныне покойного акад. А. А. Шахматова, пересмотрела этот проэкт и приняла его в значительно урезанном виде. Напомним, что в пользу необходимости реформировать русское правописание высказались и Всероссийский сьезд преподавателей и Государственное совещание по образованию. В Июле 1917 г., проф. Мануйлов, тогда министр нар. просвещения во Временном Правительстве, ввел новое правописание во всех школах, с тою оговоркою, что учащиеся старших классов могли продолжать пользоваться старой орфографией. Следующий министр нар. просвещения акад. С. Ф. Ольденбург подтвердил циркуляр своего предшественника. С осени 1917 г. занятия во всех школах начались по „мануилице“, как была окрещена новая орфография. Декреты Луначарского и Совнаркома в конце ноября 1917 г. явились только одним из звеньев долгой цепи усилий, направленных к реформированию русского правописания. Вне школы, в печати, особенно в повседневной прессе, реформа

прививалась весьма туго, вернее, совсем не прививалась: вплоть до закрытия „буржуазных“ газет летом 1918 г. вся периодическая печать придерживалась старой орфографии. Большевики, по различным причинам, рассмотрение которых не входит в наши задачи, и самыми различными способами, не стесняясь в средствах, провели академическую орфографию в жизнь. В настоящее время в России количество изданий печатающихся постаринному прямо ничтожно. Новое правописание стало фактом. Напротив, зарубёжная русская печать и зарубёжные русские школы придерживаются, за редчайшими исключениями, старой орфографии.

То обстоятельство, что в умах обывателей новое правописание отожествилось с „большевицким“, помешало его основательному усвоению, и теперь, когда под давлением самой жизни начинают прибегать к новой орфографии и её прежние противники, они нередко искажают академическую реформу и изобретают свои собственные „новые орфографии“. Так напр. пишут: мыш, лож, теч, остеречся, обжечся без ь; пишут чорный, обчолся, шол. Впрочем, сами большевики внесли изменения в опубликованные проф. Мануйловым правила: выбросили ъ из середины слова и стали писать об'яснить, в'езд вместо объяснить, въезд. Наконец, безграмотность может проявляться даже и при написании по новой орфографии, которую некоторые из её противников называют „безграмотной“, именно тем и объясняются написания ниский, французскый, государственные мастерския, животныя вместо единственно правильных: низкий, французский, мастерские, животные. — Нам кажется, что будет нелишним напомнить правила подлинной новой орфографии.

1° Буква **ѣ** заменяется буквой **е.**

2° Буква **ѳ** заменяется буквой **ф.**

3° Буква **і** заменяется буквой **и.**

4° Буква **ъ** в конце слов и в середине сложных слов отбрасывается: контр-адмирал, но в середине слов после приставок сохраняется: объехать, подъём.

5° Желательно но необязательно, различение на письме **ё и е**: всё и все, мёл и мел.

6° Прилагательные и причастия во множеств. числе не различают родов: первые, возвратившиеся перелётные птицы, красивые насекомые.

7° Родит. падеж ед. ч. мужск. рода прилагательных, местоимений, причастий и числительных оканчивается на **-ого,** если именит. пад. оканчивается на -ой, -ый или -кий, гий, -хий,

и на **его** во всех других случаях, напр.: аршин синего лучшего сукна и деревенского выбеленного полотна; хозяева вернутся третьего или четвертого числа. В местоимениях с кратким окончанием сохраняется прежнее написание: нашего, самого́ (сам; отличие от са́мый тем самым уничтожается: у са́мого синего моря, мы были у самого́ хозяина).

8° Именит. пад. мн. ч. от она пишется **они**; числительное одна во множественном числе склоняется. как один: **одни** дамы, **одних** дам и т. д.

9° Родит. пад. ед. ч. местоимения она пишется **её**: её книга, я не видел **её**.

10° Приставки **без-**, воз- (вз-), из, низ-, раз- (роз-) и **чрез- (через-)** перед всеми глухими согласными (к, п, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ) пишутся через **с**: **бес**покоить, **вос**становить, **чрес**седельник, **рас**сориться.

11° Слово при переносе делится по слогам, причем одна буква не переносится: ли-ния, уяс-нить, ра-зо-ча-ро-ван-ный, под-чи-нён-ный.

12° Сложные наречия, составленые из предлога и существительного, прилагательного или числительного, могут писаться и слитно и раздельно: в течение и втечение, по-русски и порусски, в двое и вдвое.

Каково отношение реформированной орфографии к русской фонологической (звуковой) системе и к русской грамматике.

Буквы **ѣ** и **е** уже много лет, как соответствуют одному и тому же звуку, ср. бывшее в ходу двоякое написание: лекарь и лѣкарь, хмель и хмѣль, копейка и копѣйка.

О букве **ѳ** двух мнений, конечно, быть не может, тем более, что ею никто почти и не пользовался.

Буква **і** заменена буквой **и**, как более часто встречающейся и употребляемой с тою же значимостью и у других славянских народов, которые пользуются кирилицей.

Буква **ъ** на конце слова указывала на твёрдость предыдущего согласного, сама же никакого звука не обозначала; устранение её даёт значительную экономию в типографском отношении — до 4% набора (иначе говоря, в Энциклопед. словаре Брокгауза и Эфрона до 3 томов занято твёрдым знаком!). После мягких согласных **ч** и **щ** в существительных **ъ** служил внешним обозначением мужск. рода, подобно тому, как **ь** в существительных, после твёрдых согласных **ж** и **ш**, обозначал женский

род, ср. лучъ, плащъ с одной стороны, и мышь рожь — с другой. С изчезновением ъ это противопоставление остается: луч и дочь, шалаш и мышь. — В середине слова перед гласной ъ обозначал звук **j** (йот) в составных словах, напр.: съел = сjел (в простых словах в том же положении звук **j** обозначается через **ь**, напр.: вьюн = вjун). Нет никаких оснований заменять **ъ** в середине слова апострофом, хотя бы уже по той причине, что нужно сохранить апостроф для иностранных слов, таких как д'Арк, д'Эстурнелль, о'Коннор и т. п.

Буква **ё** означает на письме звук **о**, перед которым смягчена предыдущая согласная (ср. нес и нос) или же перед которым находится **j** (ёлка = jолка, поём = пajом). В этом отношении ряды букв **е-ё**, **а-я** и **у-ю** параллельны и представляют собою одну из характернейших и важнейших особенностей русского правописания, разрушение которой было бы чрезвычайно нежелательно.

Прилагательные давно уже не различают родов в живом языкѣ, поддерживать искусственное различение красные и красныя только вредно, ибо тем искажается наше представление о родном языке.

Точно также различение винит. и родит. падежа **её** и **ея** вещь искусственная и вместе с тем пагубная, ибо под влиянием начертания многие русские и на самом деле начинают выговаривать „ея“ и тем, с одной стороны портят русский язык с другой же стороны излишне способствуют все большему обособлению литературного языка от народного. То же самое нужно сказать о формах онѣ и однѣ, в живом языке давно уже несуществующих.

Сложнее вопрос с окончаниями род. пад. **-ого** и **-его.** В действительности, окончание -ого существует только под ударением, напр.: молодóго, злóго, (и то оно произносится -ова), в других случаях, согласно закону редукции гласных, неударяемая гласная редуцируется и допускает различные варианты, на передачу которых могла бы претендовать только разве фонетическая транскрипция. Речь шла стало быть о том, чтобы создать так сказать „типическое“ начертание. Академия наук совершенно правильно признала таковым ударяемое окончание (ср. другие падежи: молодóму стáрому, гóрькому; молоды́м, стáрым и т. д.); в прилагательных же с так назыв. „мягким“ окончанием парадигмы склонений были также типизированы, ср. синему, нашему, свежему и т. д.

Приставки воз-, из-, низ-, раз- и прежде писались через **с**

перед глухими согласными, но из числа последних почему-то было сделано исключение для **с**, теперь это исправлено; кроме того включены в общее правило и два остальные приставки на **з**: **без-** и **чрез-**.

Разрешая пишущему самому определять степень слиянности в его сознании таких наречий, как **впоследствии**, **в течение** и в случае, если для нашего сознания они допускают разложение на составные элементы, писать их раздельно: **в течение**, Академия Наук проявила чрезвычайно много такта и уважения к живому языку, за что ей можно быть только благодарным.

Если бы в нашем распоряжении находилось достаточно времени и места, мы сочли бы необходимым изложить хотя бы вкратце основные черты, которыми характеризуется отношение между русским написанием и русской фонологической системой: движение звонких и глухих согласных, редуцирование неударяемых гласных, обозначение смягчения согласных, обозначение звука j и т. д. Тогда читателю стало бы ясным, что новая орфография не затронула ничуть ни одной из важнейших основ русского написания; русский алфавит, как **система**, ничуть не пострадал. Широкой публике, может быть, и неизвестно, что лингвисты считают кириллицу одним из самых совершенных орудий письменности,[1]) но Академия то, конечно, хорошо это знает.

О „ненаучности“ и „безграмотности“ новой орфографии говорить могут только люди в этих вещах некомпетентные. Считать реформированное правописание „безобразным“, „неэстетичным“ — дело вкуса и привычки. Переход с одного правописания на другое, конечно, требует разрыва с традицией. Сказать ли, что сам ак. А. А. Шахматов так до конца жизни и писал постарому?!

Но миллионы детей и миллионы простых людей, которым нет возможности тратить годы и годы на усвоение хитроумных написаний, не связанные привычкой, свободные от „политики“, смогут с меньшими усилиями приобщиться к русской и к мировой культуре. Все дело в том, чтобы суметь разумно использовать освобождающуюся энергию. Но это уж дело воспитателей и правителей.

Прив.-доцент Сергей Карцевский.

---

[1]) См. напр. Vendryes, Le langage. Paris 1921, стр. 385.

Фребель и Монтессори.

(Очерк философской теории игры*.)

Уяснение существа и надлежащей организации детской игры имеет не только самостоятельный педагогический интерес в теории дошкольного образования. Для теории школы оно также имеет значение постольку, поскольку познание особенностей игры, как первичной формы человеческой активности, позволяет резче схватить существо и школьной работы в ее специфическом своеобразии. Две системы организации игры борются в настоящее время за преобладание в педагогике: одна, установленная еще в первой половине прошлого столетия Фребелем, другая — разработанная недавно, Монтессори. О взаимоотношении обеих систем до сих пор не образовалось еще определенного взгляда. Если одни настаивают на резкой противоположности обеихъ систем (преимущественно последователи Монтессори), то другие (сюда относятся главным образом защитники Фребелизма) хотят видеть в Монтессори лишь продолжение и дальнейшее развитие взглядов Фребеля. Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо прежде всего установить ту плоскость, на которой ведется самый спор, выделить то бесспорное, что несомненно удержится в обеих системах. Тогда только удастся противопоставить обе системы друг другу в их действительной противоположности. Сделать это возможно, лишь наметив хотя бы в общих чертах, в чем заключается самая проблема организации детской игры.

1.

Если мы спросим себя, что делает ребенок, то получим ответ: он играет. Игра есть именно характерная для детства деятельность, и при том деятельность до крайности неутомимая, почти не знающая перерывов. Давно уже справедливо отмечено, что нормальный ребенок всегда занят, и что скука и лень — почти всегда плод дурного воспитания. В чем же своеобразие игры, чем отличается она от других видов человеческой деятельности? Мы будем исходить из философского определения игры, намеченного в сущности еще Кантом.[1]) Согласно этому определению игра есть деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый

*) Настоящий очерк представляет собою несколько видоизмененную главу из книги „Основы педагогики“, выходящей в скором времени в изд. „Слово“ в Берлине.

[1]) Kritik der Urteilskraft, стр. 175 сл. ориг. изд.

момент ценен сам по себе. Отдельные моменты работы напротив преследуют цель, внеположную им самим, и потому они являются средствами, имеющими служебное значение по отношению к этой цели. С достижением цели данная работа кончается; она имеет в виду определенный продукт как результат деятельности. Цель работы дана в будущем, и это будущее определяет собою настоящее, которое развертывается в ряд ведущих к нему ступеней. Игра, напротив, не знает конца. Она вся в настоящем, может продолжаться безконечно, не думает о будущем, неувядаема в своей вечной юности. Продукт деятельности не имеет в ней особого значения, ей важен самый процесс деятельности. Сравним напр. кукольного мастера, изготовляющего платье для куклы, и тут же рядом шьющую своей кукле платье его девочку. Для первого важен продукт его работы, он стремится к внеположной самому процессу работы цели. Ребенок напротив шьет для того, чтобы шить, не осуществляя этой своей деятельностью никакой отдельной от нее цели. Это отсутствие помыслов о будущем, эта погруженность в настоящем, как бы разлитость в нем составляет вообще отличительную черту детства, роднящую ребенка с дикарем, тоже живущим настоящим и если и помышляющим о будущем, то более со страхом, чем с заботой. Не определяемые никакой целью, которой они служили бы средствами, отдельные моменты игры лишены последовательности, внутренней устойчивости и закономерности. Игра ребенка может беспрестанно менять свой ход в зависимости от внешних впечатлений, может без конца начинаться сызнова, произвольно прерываться, не терпя от этого никакого ущерба. Постольку игра — аномная деятельность. Этим она отличается от работы, подчиненной определенному закону. Но и работа может быть опять таки двоякой. Цель, определяющая работу в ее закономерности, может быть дана работающему извне, поставлена ему другими: тогда мы имеем гетерономную деятельность, или урок. Или цель эта может быть поставлена работающему самим работающим — тогда мы имеем автономную деятельность творчества. Познание существа урока и творчества в их своеобразии выходит за пределы настоящего очерка. Сейчас нам важно, противопоставив игру работе, уяснить себе ее существо, как беззаконной деятельности ребенка, в которой настоящее не жертвуется будущему, как ведущая к нему ступень, в которой каждый момент, как бы упоенный мгновением, имеет самодовлеющую ценность.

Отсюда вытекает еще одна существенная особенность игры, отмеченная в свое время Шиллером и в современной педа-

гогической литературе особенно подчеркиваемая Дьюи.[1]) Противопоставляя игру работе, Дьюи говорит: „Работа означает интерес к соответствующему воплощению значения (представления, цели, задачи) в объективной форме путем использования соответствующих материалов и применений.“ Игра же напротив удовлетворяется простым значением, простым образом, не требуя воплощения этого образа в действительность. Чтобы построить напр. дом в порядке игры, ребенок удовлетворяется простым образом, значением, за которым отсутствует соответствующая реальность. Таким образом игра тесно связана с фантазией: ее стихия не реальный, а воображаемый мир. Но почему это так? Именно потому, что для воплощения в действительность, образ или, как говорит Дьюи, значение должно быть вынесено за пределы самого процесса деятельности, как отличная от него цель. Ребенок потому именно удовлетворяется в игре простым значением, пребывает в им же созданном мире воображения, что деятельность его не преследует никаких целей, отличных от нее самой. Реализация образа требует выделения цели, подчинения этой выделенной цели некоторой совокупности средств, без которых цель не может быть воплощена и которые принимают по отношению к ней служебное значение. Но в игре каждый момент деятельности ценен сам по себе: и потому ребенок, желая построить дом, принужден итти легчайшим путем, удовлетвориться простым образом его, вообразить его там, где воплощенный, реальный дом отсутствует.

Против нашего определения игры можно возразить, что оно слишком резко отмежевывает игру от работы и потому не соответствует в полной мере реальности. Ребенок, играя, сплошь и рядом осуществляет определенные цели, которым и подчиняет отдельные моменты своей деятельности. Совершенно верно! Но в том то и дело, что цели эти в игре мимолетны и изменчивы, они быстро сменяются, у них нет той длительности и устойчивости, которая отличает работу. Наконец, даже выделенные из самого процесса деятельности, они слишком еще близки к нему, тогда как работа ставит себе всегда более отдаленные задачи. Выставляя наше определение игры, мы даем только как бы предельное ее понятие, которое, позволяя резко ограничить игру от работы, по необходимости не вполне соответствует действительности: на деле игра носит уже в себе задатки работы, в работе

[1]) Шиллер. Письма об эстетическом воспитании человечества. Письмо 15-ое. Дьюи. Психология и педагогика мышления, М., 1 изд., стр. 145 сл.

просвечивают следы игры, между той и другой существуют незаметные переходы. В этом отношении все определения игры по необходимости будут слишком резкими. Дьюи, желающий избежать указанной резкости и подчеркнуть наличие переходов между игрой и работой, отдает ей также в сущности дань. Ведь в той же мере, какой нельзя отрицать преследования ребенком в игре определенных целей, нельзя отрицать и того, что в каждой игре имеется в слабой степени также момент воплощения значения: один ребенок воплощает дом в рисунке, который он, вырезав, ставит на стол, другой идет дальше и строит дом из картона, третий удовлетворяется уже только домом, построенным из досок, в котором он сам сможет поместиться и т. д. Конечно — это все еще удовлетворение фантазией, образом, значением. Тут нет подлинного воплощения в действительность. Но точно также и цели, преследуемые ребенком в игре и подчиняющие себе отдельные ее моменты, до того близки, не устойчивы, до того не выделены из самого процесса деятельности, что всегда в самом этом процессе могут быть изменены, забыты; отброшены в пользу настоящего момента игры, только что еще бывшего средством для другого и внезапно заступившего его место. Потому то игра „протекает из момента в момент". В ней „последовательность действий, образов, эмоций удовлетворяет сама по себе".[1])

И, однако, мы бы глубоко ошиблись, если бы отрицали в игре всякую целесообразность. Подобно тому как аномия вообще есть беззаконие не в смысле случайности (в природе случай есть лишь непознанная необходимость), а в смысле произвольности (беззаконие в отношении должного), точно также и игра, лишена целесообразности должного и технически полезного, отличающей работу, но глубоко целесообразна в своей природной фактичности. Тем самым от исследования смысла игры, определения понятия ее в отличие от других видов человеческой деятельности, мы обращаемся к исследованию ее в ее причинно-следственной связи с другими фактами человеческой и даже вообще органической жизни, к выяснению ее происхождения и причин, ее питающих. Иначе говоря: от философской теории игры мы должны обратиться к ее психологически-биологическому объяснению.

Имеются три способа объяснения игры, говорит лучший исследователь психологии игри — Э. Грос[2]). Это — теория

[1]) Дьюи, стр. 146 сл., 193.

[2]) Э. Грос. Душевная жизнь ребенка, Киев, 1916, стр. 61 сл.

отдыха, теория избытка сил и теория упражнения или самовоспитания. Согласно первой теории, выдвинутой Штейнталем и Лацарусом, игра ест „отдых более активного рода, который является в тех случаях, когда мы хотя и чувствуем потребность освободиться от работы, но еще не нуждаемся в полном спокойствии". Игра есть „деятельный отдых" в отличие от пассивного отдыха, или сна. Эта теория явно противоречит фактам и не в состоянии объяснить происхождение игры. „Ведь дитя играет не для смены занятий; оно играет утром, днем, вечером, пока только хватает сил; и когда оно устает от самой игри, то отдыхает во сне". Теория избытка сил, развитая Спенсером, говорит, что у высших животных, время и силы которых уже не поглощаются исключительно заботами о поддержании существования и у которых поэтому сохраняется некоторый избыток жизненной силы, отдельные духовные способности пользуются „более или менее продолжительным" отдыхом. Но так как всякий орган, отдыхая больше обычного времени, склонен развить снова свою деятельность, то, при отсутствии внешнего повода для соответствующей настоящей деятельности, вместо нее возникает подражание этой деятельности, из которого и происходит игра во всех ее формах. При этом в игре воспроизводятся подражательно те действия, которые особенно важны для сохранения жизни индивида. Эта теория, по мнению Гроса, более удовлетворяет фактам, но и у ней есть недочеты. Прежде всего подражание не есть постоянное свойство детской игры, а затем — нельзя объяснять происхождение игры наличием накопленнаго во время продолжительного отдыха и хлынувшего, наконец, через край запаса энергии. Здесь остаются еще следы теории отдыха. Игра возникает нередко без подражания (дети сплошь и рядом экспериментируют) и без предварительного отдыха затронутых в игре органов. Сам Грос предлагает третью теорию — упражнения или самовоспитания, которая нам представляется наиболее глубоко и в наибольшем согласии с фактами объясняющей природу игры. Грос исходит при этом из биологической постановки вопроса. Какова биологическая цель игры? „У высших живых существ, говорит он, особенно у человека, прирожденные реакции, как бы необходимы они не были, являются недостаточными для восполнения сложных жизненных задач". Чтобы удовлетворять сложным условиям жизни высших существ, органы их должны приспособиться к функционированию. Для этого необходим более или менее длительный период приспособления органов к работе. Детство и есть период такой подготовки ор-

ганов к самостоятельному, достаточному для поддержания жизни функционированию. Чем сложнее и дифференцированее органы, тем длиннее пора детства. „Поэтому человеку дано особенно длинное детство — чем ведь совершеннее работа, тем больше подготовка к ней". При этом „выработка приспособлений приводится при помощи прирожденного человеку стремления к подражанию в теснейшую связь с привычками и способностями старшего поколения". Игра и есть „проявление, укрепление и развитие растущим индивидом своих органов и наклонностей из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели".

Интересно, что всем трем изложенным теориям соответствуют три взгляда на игру, которые последовательно были пройдены педагогикой. Если отвлечься от Платона, то можно сказать, что вплоть до Фребеля педагогика в сущности игнорировала игру как воспитательное средство. Игра есть забава, а не дело. Она не имеет образовательного значения и допустима лишь как отдых, с которым педагогике, как таковой, делать нечего. Игрой можно воспользоваться для образовательных целей, — таково второе, переходное, отношение к игре, соответствующее той переходной между теориями отдыха и упражнения теории, каковой является в сущности теория Спенсера. Теория Гроса, напротив, говорит, что игра имеет глубокий жизненный смысл, ибо, играя, ребенок готовится к работе. Она есть единственная и подлинная деятельность детства. Вся задача дошкольного образования поэтому сводится к правильной организации игры ребенка.

2.

„Игра ребенка не есть пустая забава, она имеет высокий смысл и глубокое значение; заботься о ней, развивай ее, мать! береги, охраняй ее, отец!... Игры этого возраста суть как бы почки всей будущей жизни, потому что в них развивается и проявляется весь человек в своих самых тончайших задатках, в своем внутреннем чувстве." „Дитя, которое играет самостоятельно, спокойно, настойчиво, даже до телесного утомления, непременно сделается также способным, спокойным, настойчивым, самоотверженно радеющим о чужом и собственном благе."[1]) В этих словах Фребель с классической ясностью формулировал отношение к игре современной педагогики. Игра есть естественная деятельность детства. Задача первоначального образования состоит не в ученьи в обыкновенном смысле этого слова, а в органи-

[1]) Воспитание человека, русск. пер. стр. 77.

зации игры. Это открытие Фребелем игры есть то незыблемое, что вошло составной частью во всю последующую педагогику. Можно критиковать частности Фребелевской системы, можно даже совершенно отвергать весь дух ее, не соглашаясь с тем, как организовал Фребель игру ребенка. Но что проблема дошкольного образования есть проблема организации игры, — это выше споров отдельных педагогических систем, так что для того даже, чтобы отвергнуть Фребеля, нужно уже ныне итти по им указанному пути.

В каком же направлении должна быть организована игра ребенка? То место, которое мы определили игре среди других видов человеческой деятельности, позволит нам легко ответить на этот вопрос. Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался будущий урок. Оставаясь игрой, она должна быть пронизана уроком, представляющим собою более высокую ступень деятельности. Несколько примеров помогут нам разъяснить это пока еще неопределенное утверждение. Совершенно не случайно на латинском языке слово finis означает одновременно „цель“ и „конец“ (срв. и французское fin). Цель представляет собою не что иное как заранее представленный конец деятельности, а конец есть не что иное как достижение цели. Поэтому, если начатая раз игра кончается, то она скорее способна подвести ребенка к преследованию им в своей деятельности некоторой определенной и устойчивой цели, понемногу выделяющейся из самого процесса деятельности и вносящей в нее все большую и большую закономерность. Если, напротив, ребенок не оканчивает своих игр, но разбрасывается, кидается от одной игры к другой, то игра не подготовит его к уроку, и постановка ему определенной цели деятельности в уроке застанет его врасплох. Отсюда известное правило современной педагогики: организовывать игры так, чтобы дети приводили их к концу. Тогда, понемногу усложняясь, игра будет постепенно приучать их ставить все более и более отдаленные и устойчивые цели своей деятельности и тем самым, незаметно для самого ребенка, перейдет в работу. — Точно также, если материал детской игры будет не гибким, твердым в своем механическом постоянстве, т. е. если его будут составлять так называемые заводные и автоматические игрушки и игры с определенно предписанным ходом (лото и т. п.), то игра будет только забавой, времяпровождением, но не образовательной деятельностью. Если мы хотим, чтобы личность ребенка напротив росла в его игре, необходимо, чтобы материал его игр позволял по-

ставление его деятельности постепенно все более усложняющихся и самостоятельно разрешаемых задач. А для этого он должен быть достаточно простым и вместе гибким, могущим быть по желанию усложняемым и упрощаемым. Отсюда изгнание из современной педагогики игрушек в обычном смысле этого слова и замена их играми — занятиями, материал которых (глина, бумага, краски, кубики, стройки и т. д.) прост, пластичен, допускает безконечные степени усложнения, благодаря самой своей простоте таит в себе тысячу новых комбинаций, не может поэтому никогда наскучит ребенку. Играя таким материалом, ребенок не стоит на месте, повторяя каждый раз одно и то же, но подвигается вперед как личность, ставя себе все более отдаленные, сложные и устойчивые задачи для разрешения. Если в игре — забаве не просвечивает урок, то в игре — занятии этот будущий урок предчувствуется уже как ее сокрытый смысл. И опять таки Фребелю принадлежит заслуга первого сознательного формулирования и проведения в жизнь этой идеи игр—занятий, пронизывающей всю современную педагогику. Наконец, Фребель также с особенной силой подчеркнул и значение общественного момента в игре. Если ребенок играет один, то его произвол и каприз ограничиваются только силой внешних обстоятельств и собственной прихотью. Напротив, играя в обществе других детей, ребенок сталкивается с чужой волей, привыкает подчиняться закону общей деятельности: в такой игре, в ее понятном ребенку распорядке просвечивает уже дисциплина будущей общественной работы.

Мы привели намеренно самые простые и очевидные требования современной педагогики, касающиеся правильной организации игры. Их можно было бы привести множество. Задача наша здесь не в том, чтобы исчерпать их, а в том, чтобы показать, как все они вытекают из единого высшего принципа — принципа пронизания игры будущим уроком. В нем все они находят свое последнее оправдание и единство. Большего, чем формулировать этот принцип и подтвердить его отдельными примерами педагогика не в состоянии и даже не в праве сделать. Предлагать конкретные правила того, как должна быть организована игра — значило бы впадать в недостойную научной педагогики рецептуру. Вся суть нашего принципа в том и состоит, что он есть лишь руководящий, регулятивный принцип, который в каждом отдельном случае каждым отдельным воспитателем должен применяться в жизни по своему — сообразно детям, воспитателю и обстоятельствам.

В самом деле, что получится, если воспитатель, вместо того, чтобы организовывать каждый раз игру по своему, будет следовать точным, определенным рецептамъ так, какъ мы это имеем, напр., у правоверных фребеличек или монтессорок, которые, стремясь в точности повторить своего учителя, предписывают детям в определенный час именно такие-то игры или такие-то занятия? Нетрудно видеть, что получится тотчас же уничтожение игры как игры, превращение ее в урок, а не пронизанность ее уроком. Детям будут поставлены определенные цели к их деятельности, и все сведется к тому, что дети будут повторять показанное им воспитательницей: только вместо того, чтобы вслед за учителем повторять доказательство теоремы или грамматическое правило, они будут повторять рисунок, постройку из кирпичиков, плетение, песню или изобразительную игру в бабочку. Изменится только тема урока, но урок останется уроком, ибо, как мы увидим ниже, и урок не должен состоять в повторении учениками показанного учителем. Это мы и наблюдаем в большинстве детских садов ремесленного типа, отличающихся от приготовительных классов школ только темами детских занятий, но не способом, которым эти занятия ведутся. В результате такого преждевременного вырождения игры в работу восторжествует механизм, являющийся, как это классически показал Руссо, неизбежным следствием всякого преждевременного воспитания. Не следовать чужим рецептам, но создавать свое должен воспитатель. И потому научная педагогика тоже должна предлагать не рецепты организации игры, но лишь регулятивные принципы, в направлении которых игра, каждый раз по новому, должна быть организуема. Искусство воспитателя и здесь состоит в том, чтобы быть творцом. Игра должна быть устремлена к уроку. Ибо, оторвавшись от урока, она вырождается в пустую забаву, способную на короткий срок занять, но не образовать ребенка. Но игра должна оставаться игрой, ибо, превратившись преждевременно в урок, она вырождается в бездушное и механическое занятие, повторение того, что показывают старшие. Между обеими этими крайностями должен провести воспитатель игру ребенка. Для этого нужна постоянная бдительность воли, не меньшая чем та, которая спасает акробата, идущего по лезвию ножа, от опасности стать жертвой им же установленного механизма.

Теперь нам понятно, что это значит, что в игре должен просвечивать будущий урок как ведомая только воспитателю, но ребенком даже не подозреваемая цель. Тогда принуждение, не-

избежное при организации игры и проявляющееся в подборе материала игры и в общемъ руководстве ею, будет обвеяно дыханиемъ свободы, будет служитъ свободе. Личность ребенка будет расти как в поставлении себе все более устойчивых и отдаленных целей деятельности, так и в привычке подчинять свой каприз, хотя и незримой, но все усложняющейся дисциплине. Игра тем самым будет переходить постепенно в работу, эту более высокую форму человеческой деятельности, ближе стоящую к творчеству, в котором только личность человека достигает вполне своей внутренней свободы. Выведенный нами из филосовского определения игры основной принцип ее организации вбирает в себя также и те ее задачи, которые естественно вытекают из ее психологической сущности: если психологическая роль игры состоит в том, чтобы надлежащим упражнением развить и подготовить к будущей работе органы и способности человека, то очевидно в выборе материала для игры следует также иметь в виду не только рост человеческой личности, но и упражнение необходимых для будущей ее работы органов: развитие органов восприятия, речи, механизмов движения. Заслуга Монтессори в том именно и состоит, что она, правильно оценив психобиологическую роль игры, сделала отсюда надлежащие педагогические выводы и в своем „дидактическом материале“ дала первую попытку научно-обоснованной системы материала детских занятий. Это опять таки ее бесспорная и незыблемая заслуга, которую не могут не признавать также и те, кого общий дух ее системы воспитания не в состоянии удовлетворить. Философия и психология игры не противоречат друг другу, но находятся в гармоничном согласии: имея в виду основную цель нравственного образования — развитие личности человека, философия определяет формальные свойства игры, как бы ее стиль, могущий наполньться разнообразным содержанием. Психология, напротив, имея в виду роль игры как средства развития психофизического организма человека, определяет материал игры по его содержанию, в его материальных свойствах; она говорит о том, чем должен играть ребенок, а не как он им должен играть. Воспитатель ребенка должен сочетат поэтому глубокое знание его психофизического организма с философской интуицией той цели, которую он намерен достичь своим образованием.

3.

Теперь от общих положений теорий игры мы можем перейти к рассмотрению тех конкретных систем ее организации,

№ 1077. 172260

которые в настоящее время ведут в педагогике борьбу за преобладание Обе эти системы, а именно, системы Фребеля и Монтессори, представляются нам типичными как в своих достоинствах, так и в недостатках. Каждая из них будучи пронизана единым духом, который последовательно проводится ею в деталях, удачно схватывает один из моментов ступени аномии, игнорируя другой ее момент. Схватить эту противоположность, всеми чувствуемую, но трудно поддающуюся абстрактному формулированию, не только интересно само по себе, но уяснение ее поможет нам развить подробнее пока только намеченные нами в общих чертах положения. Мы начнем естественно с системы Фребеля.[1])

Современник Шеллинга, Фребель, как известно кладет в основу своей педагогической системы философию тождества, привлекавшую его своим гармоничным и поэтическим взглядом на природу и человека. Единство объекта и субъекта, понимаемое как единство бытия и должного, природы и культуры, было основным принципом философии тождества. Его же делает исходным пунктом своей педагогической системы и Фребель. Культура есть продолжение природы: то что должно сделать человеку, заложено уже в самой его природе в виде изначальных инстинктов. Воспитание человека сводится именно, по мысли Фребеля, к развитию в ребенке присущих ему от рождения инстинктов. Таких основных инстинктов Фребель насчитывает четыре: это инстинкт труда, знания, инстинкт художественный и религиозный. Ребенок от природы деятелен и любознателен, он от природы чувствует красоту и стремится к Богу, как к своему Отцу. Культивировать эти уже заложенные в ребенке инстинкты надлежащим подбором материала для его игр и занятий и составляют задачу воспитателя. Культура есть, однако, по мнению Шеллинга, не только продолжение природы, но ее раскрытие: то, что человеческая свобода должна еще явить в актах своего раздельного, всегда дифференцирующего творчества — все это уже извечно предсуществовало в природе, но в нераскрытом еще виде, в смутном образе еще нерасчлененного единства. Воспитание человека, согласно Фребелю, есть переход от нерасчлененного единства к расчлененному единству многообразия. Заложенные в душе ребенка инстинкты образуют смутное единство: стремление к труду и знанию, к красоте и Богу переплетены друг

---

[1]) „Воспитание человека“ и „Детский сад“ (собрание статей). Как это ни странно, о Фребеле мало написано действительно значительного. Одно из лучших сочинений: J. White, Educat. Ideas of Froebel 1905.

с другом, преследуются не порознь, не определяют собою особой деятельности, но действуют сразу вместе. Игра — это и есть деятелность, в которой сразу, в смутном единстве проявляются все инстинкты. На вершине образования, в актах подлинного человеческого творчества, мы имеем разчлененное единство отдельных сторон человеческой деятельности: труд, знание, красота, образуют здесь гармоническое единство, синтез уже виделенных в своем своеобразии направлений духа. Но чтобы от нерасчлененного единства возвыситься до синтетического единства, многообразного, необходимо пройти посредствующую стадию дифференциаций, или расчленения. Так семя, кроющее в себе в слитном виде будущий цвет, должно предварительно распасться, разложиться на отдельные составные части. Воспитание человека, будучи раскрытием его природы, и знаменует собою этот процесс расчленения и дифференциации. [1])

„Во всяком знании есть истина, во всякой пылинке организация (целостность)", говорит Шеллинг. Точно также и игра должна быть целостным актом души. Она должна удовлетворять сразу всем инстинктам, которые только позднее, в школе, будут развиваться каждый своим отдельным путем. Этим определяется подбор материала для детской игры. Мы знаем уже что этот материал, по Фребелю, должен быть прост и одновременно таить в себе возможность своего непрерывного, отвечающего росту личности ребенка, усложнения. Но на ряду с этим он должен быть многосторонен, затрагивать сразу все струны детской души, таить в себе единство многообразия. Фребель перечисляет эти отдельные стороны: это — природа, число и геометрический образ, слово и речь, искусство, Бог. Каждая игра должна быть изучением природы, в ней должна развиваться арифметическая и геометрическая интуиция ребенка, одновременно она должна упражнять его речь, открывать ему красоту в природе и Бога в мире. Всякий материал для игры, как бы он ни был элементарен, должен удовлетворять в с е м этим сторонам человеческого духа. Фребель потому так отмечает мяч, как идеальный материал детской игры, что, играя им, ребенок учится постигать природу (напр. упругость, инерция), осваивается с основной геометрической формой шара, благодаря неожиданным и многообразным превращениям мяча в изображаемые им предметы, обогащает свою речь, схватывает красоту формы и игры цветов и т. д. Недаром самое слово мяч, по немецки B-ALL, говорит Фребель,

---

[1]) Срв. Воспитание человека, особ. введение, и Детский сад, статья 1-ая.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 1
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 20 - 39

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

указывает на вселенную (Bild vom ALL), которая отражается в нем как в некоем микрокосме. [1])

Все детали Фребелевской системы, изложенные им в его статьях, посвященных детскому саду, вытекают из указанного принципа. Возьмем ли мы известные шесть даров: мячики, шар, цилиндр, куб, кубики, кирпичики — все они подобраны с тем, чтобы сразу удовлетворять всем инстинктам ребенка. Ознакомление с природой идет здесь рука об руку с усвоением геометрических форм, одновременно развивается также и художественный вкус ребенка — и все это переплетается с развитием речи, благодаря называнию изображаемых постройкой предметов на фоне исполняемой детьми песни или выслушиваемого всеми рассказа. Тот же принцип определяет и материал детских занятий после пятилетнего возраста, к которому приурочен последний из шести даров. Плоские геометрические фигуры, цветная бумага, плетение, линии, воплощенные в прутиках, и точка — в семенах, лепка — каждое из этих занятий должно охватывать всю душу ребенка в целом, удовлетворять сразу всем его инстинктам и задаткам.

Уже из приведенных примеров видно, как это требование всесторонности игры влечет за собою характерную для Фребелевой системы наклонность к символизму, к пребыванию в мире воображаемого. В системе Фребеля особенно подчеркивается тот момент игры, который мы выше назвали, следуя Дьюи, удовлетворением простым значением вместо воплощения в действительности. Мячик, кубики, кирпичики, прутики и семена — это не неодушевленные вещи. Нет, это символы, изображающие или окружающую жизнь животных и людей или похождения сказочных героев. Рисование и лепка тоже пребывают по преимуществу в мире фантазии. Наконец и гимнастические игры суть игры изобразительные: лягушка и аист, гусеница, заключенная в темнице куколки и освобождающаяся из нее в виде бабочки — вот темы гимнастических игр, представляющих собою своеобразные мистерии, в которых дети одновременно и актеры и зрители. И все это на фоне песни, неустанно раздающейся в детском саду, превращающей в хоровод не только гимнастическую игру, но и другие занятия детей.

Детский сад Фребеля тем и отличается от школы, что он не знает разделения труда, как это мы имеем в школе, представляющей собою организацию работы. Детская садовница со-

[1]) Срв. Детский сад, статья 1ая и стр. 3 (о мяче). Нем. изд. Seidel'я, 1883 г., II т., стр. 13сл., 17сл., 40.

средоточивает в себе все уменье и все знанья, она есть старшая в доме, если не мать, то тетя, или старшая сестра. По мысли Фребеля, стоявшего, вообще говоря, за семейное воспитание, детский сад не должен заменять семьи. Он должен скорее служить показательным воспитательным учреждением для матерей, которые у себя дома должны бы проводить идеи Фребеля. Но, с другой стороны, детский сад и не есть просто расширенная семья, школа уже предчувствуется в детском саду. Она просвечивает в нем в той дисциплине и организации, которую требует и культивирует общее пение и общественная игра. Здесь нет еще работы, совокупно выполняемой всем классом, но есть уже задатки ее в виде совместно разыгрываемого действия. Если в школе класс объединяется целью, которую совокупными усилиями предстоит воплотить в действительность, то в детском саду толпа детей объединяется образом, который она совместно переживает или изображает.

Можно бы вообще сказать, что детский сад Фребеля носит на себе отпечаток своего рода мифотворчества. Ведь для мифа характерно то, что он представляет собою нерасчлененное еще единство сознания. Миф отвечает на те вопросы, разрешение которых впоследствии взяла на себя наука: вопросы о существе мира и силах, в нем действующих. Одновременно он повествует о Добре и Зле, о назначении человека, как нравственной личности, о его должной линии поведения и об его падении. Вместе с тем в мифе заключен и кодекс правовых норм. Наконец миф говорит о месте человека в мире, об его отношении к Божеству, о способах богопочитания. И все это излагается не посредством понятий и отвлеченного рассуждения, но в виде образов в художественной раме стиха, и часто даже не излагается, а совместно изображается хороводом. То, что впоследствии, в культуре дифференцировалось на отдельные пути науки, нравственности, права, религии и искусства, — в мифе живет в слитном, нерасчлененном единстве. Мир заключает в себе будущую культуру, которую он и порождает, последовательно выделяя из себя религию, право, науку, искусство. Но это еще преддверие культуры, культура в образе природы. Как природа, миф стихиен, безличен: он не есть ответ на сознательно поставленный вопрос, не есть продукт индивидуального творчества. Он соборен или коллективен, существует как бы извечно, передаваясь из рода в род. — Разве дух Фребелевского детского сада не есть дух мифа? Слитное единство нерасчлененного сознания, культура в образе природы, не столько воплощение должного и преобразование действитель-

ности, сколько его символическое изображение, соборное хоровое действие, основанное не на разделении труда, а на слиянии в общем чувстве, — разве все эти особенности мифа не являются также характерными чертами системы Фребеля? Поистине Фребель в прикладной философии, каковой является педагогика, извлек из философии тождества те самые следствия, к которым к концу своей деятельности пришел и сам Шеллинг в своей „Философии мифологии". Нам, по крайней мере, идеальная детская садовница, как ее мыслил Фребель, представляется в виде хорагета детского кора, зачинательницы и руководительницы игры, возникающей самопроизвольно, соборно протекающей и затрагивающей все стороны детской души. Ведь столь часто встречающаяся фребеличка, сверху вниз наклонившаяся к детям и назойливо хлопающая в ладоши, есть только грубое искажение детской садовницы, этого, по мысли Фребеля, хорагета детских игр. Этим именно определяются ее педагогическая подготовка, круг характеризующих ее знаний и умений: математичка и естественница, рассказчица народных сказок, она одновремено должна уметь петь и рисовать, владеть множеством разнообразных рукоделий, а главное — обладать даром игры, способностью перевоплощенья, той мудростью жизни, которая позволит ей сложные человеческие отношения и все разнообразие культуры символически явить детям в доступных им образах, играх и занятиях.

Уже из этой общей характеристики системы Фребеля видно в чем состоит ее ограниченность. В руках эпигонов, всегда прилепляющихся более к сказанному, чем к подразумеваемому, ограниченность эта должна была со временем обнаружить ту таившуюся в ней односторонность, которая и была раскрыта последующей практикой фребелизма и подмечена уже критикой. Система Фребеля односторонне идеалистична, говорит критика, это справедливо, поскольку речь идет именно о системе, о том, что Фребелем было явно сказано, что можно было выучить и повторять как то, что от него осталось тогда, когда глубокое знание жизни и ребенка, отличавшее самого Фребеля и переданное им немногим его непосредственным сотрудникам, стало уже достоянием прошлого. Отвлеченный идеализм Фребеля проявляется в его системе двояко. Прежде всего в оторванности от жизни, в том символизме, в силу которого дети пребывают исключительно в мире значений и воображения. Правда, у самого Фребеля мы имеем и детскую грядку и даже образцовый скотный дворик, которые, по мысли Фребеля, должны бы были

приучить детей обращаться с растениями и животными и подготовить их тем самым к будущей более серьезной и систематической работе в саду и огороде. Но и здесь последователи Фребеля, завороженные символической изобразительностью, готовы скорее засадить грядку красивыми цветами, могущими дать пищу воображению, а скотный дворик заселить кроликами, нежели допустить детей к уходу за растениями и животными более практического и полезного значения. Особенно у представителей правоверного американского фребелизма это абсолютирование символа и воображения вырождается в прямую боязнь всего полезного, заставляющую их, по остроумному замечанию Стэнли Холла, предпочитать изобразительную игру в чаепитие с символическими чайниками и чашками всамделишному чаепитию, в котором дети сами бы по настоящему накрывали на стол, варили чай и пили его.[1]) Игра, так организованная, искусственно удерживаемая в плоскости простого значения, совершенно отрывается от будущей работы: цели, которые ставит себе ребенок во время игры, не могут уже путем постепенного усложнения и связанного с ним удаления от самого процесса деятельности превратиться в цели работы. Работа перестает просвечивать в игре, как ее педагогическое оправдание, и, играя, дитя не приучается к работе. Отсюда такая резкая грань между правоверным фребелевским детским садом и школой: детский сад игнорирует школу, не служит к ней подготовкой. Вступая в школу, ребенок начинает сызнова свое образование, школа не в состоянии использовать полученные ребенком в детском саду знания и умения. Еще один шаг, и игра готова совсем уже выродиться в забаву, довлеющую себе, способную только занять детей, но не возвышающую их над ними самими, бессильную подвести их к чему то высшему, чем она сама.

Тесно связанной с этим оказывается и вторая особенность фребелевского идеализма. Обосновывая педагогическое значение того или иного занятия, того или иного материала детской игры, Фребель почти совершенно игнорирует особенности психо-физиологической организации ребенка. Ему совершенно чуждо то биологическое понимание игры, которое развивает современная психология и согласно которому жизненное значение игры состоит в упражнении тех органов и способностей ребенка, которые участвуют в будущей работе взрослого человека. Детали материала детской игры обосновываются им чисто рациональным образом, путем отвлеченного анализа этого самого материала,

[1]) Стэнли Холл. Педагогика детского сада. Срв. Дьюи. Стр. 147.

в своей абстрактности вырождающегося иногда в комично-глубокомысленный анализ слова, как мы это имели в случае с мячем, немецкое название, которого будто бы оправдывает уже его педагогические достоинства. Какие органы и психические способности ребенка и в какой мере развиваются при тех или иных занятиях, — этот вопрос, решить который может только наблюдение и эксперимент, Фребелем оставляется в стороне. Неудивительно поэтому, что современная гигиена могла забраковать некоторые Фребелевские занятия, напр. плетение из цветных бумажек, как вредно отражающееся на зрении детей. Вполне понятно, что Фребель не знал тех психологических теорий, которые возникли уже после него и в значительной мере благодаря тому интересу к душе ребенка, который он возбудил всей своей деятельностью. Но то, что у самого Фребеля было только односторонностью, являющейся неизбежным уделом даже самых величайших открытий, превращается у его излишне правоверных последователей в самодовольную ограниченность, игнорирующую данные современной психологии и физиологии и дающую лишний толчок вырождению игры в забаву, — опасность, которую и без того уже, как мы знаем, таит в себе фребелевская система.

4.

Именно эта фребелизмом пренебрегаемая психология и физиология является исходным пунктом системы Монтессори[1]). Физиолог по образованию и врач по профессии, Монтессори пришла к своей системе воспитания после многолетнего изучения детского организма и продолжительной педагогической практики с ненормальными и отсталыми детьми. Ученица Сегена и Итара, врачей-педагогов, разработавших методы воспитания дефективных детей, Монтессори, как она сама говорит, пришла к мысли применить эти приемы воспитания, давшие столь блестящие результаты, и к нормальным детям. Она обращает совершенно исключительное внимание на гигиену ребенка, вменяет воспитательнице в обязанность тщательно следить за развитием его психофизического организма: антропометр (педометр), весы и другие приборы антропологического исследования ре-

[1]) „Дом ребенка“, М. (Задруга) (Цит. 12-2-му изд.), „Руководство к моему методу“ (М., Горбунов-Посадов), статья „Изображение“ (Рус. Школа 1915 г.). — Из многочисленной журнальной и книжной литературы о Монтессори отметим на рус. яз. две ярких совершенно противоположных по своему отношению к системе Монтессори работы: восторженно-апологетическую работу Ю. Фаусек и критически-отрицательную Е. И. Тихеевой Дома ребенка в Риме, их теория и практика. Пгр. 1915.

бенка являются необходимой принадлежностью „Дома ребенка". Свой метод Монтессори называет методом „научной педагогики" именно потому, что он весь основан, по ее мнению, на физиологии и психологии. Это — „экспериментальная педагогика". Монтессори готова даже назвать ее медицинской педагогикой, так неразрывно связаны ,в ее системе медицина, как совокупность наук о жизни человеческого организма, с педагогикой[2]). И во втором отношени Монтессори решительно противостоит правоверному фребелизму. Если Фребель на детский сад смотрел преимущественно как на школу для матерей, то Монтессори, не отвергая и этой функции „Дома ребенка", видитъ в нем уже определенно замену семейного воспитания. В этом новом социальном моменте она сама видит вторую особенность своих „Домов ребенка" и связывает самую их идею с движением дешевых рабочих квартир. „Дом ребенка" есть школа целого дома, населенного многими семьями, как коллективного целого. Он есть общее достояние коллектива, так что родители знают, что „Дом ребенка" есть их собственность, что он содержится долею вносимой ими квартирной палаты. Он в таком же самом смысле существует при этом новом типе „социализированного" дома, как общие для всего дома отопление, кухня, прачешная, баня и врач. „Матери в любой час дня могут ходить сюда наблюдать, любоваться кипящей здесь жизнью, задумываться над нею". Заменяя семью, „Дом ребенка" не отделяет детей от родителей, но как бы „социализирует" семью. Отсюда жизненно-практический характер, на котором настаивает Монтессори, в противоположность правоверному фребелизму. Одну из главных задач своего воспитания Монтессори видит в подготовке детей к жизни: они должны научиться сами одеваться, умываться, накрывать на стол, есть, отчасти готовить, мыть посуду, убирать комнату, каждый ребенок должен уметь убирать свои игрушки, дети должны по возможности обходиться без помощи взрослых, чтобы стать самостоятельными. „Дом ребенка" долженъ подготовить детей к школе, снабдить их теми навыками и умением, которые необходимы для самостоятельной школьной работы, в частности научить их чтению и письму[1]).

Уже обстановка „Дома ребенка" соответствует этому его житейски—практическому уклону. Монтессори упраздняет парты и скамейки. Вместо них она заказала легкие маленькие стулья,

[1]) Дом ребенка, глава „История методов". стр. 46 сл., стр. 87 сл.

[2]) Там-же, глава „Речь, произнесенная на открытии Дома ребенка", стр. 67 сл., Срв. 370 сл.

креслица и столики, за которыми могут работать от одного до трех детей, и которые дети сами могут переносить. Материал для занятий („дидактический материал", как его называет Монтессори) хранится в длинных низеньких шкапах, расположенных вдоль стен комнаты так, что дети сами могут открывать их и класть в них учебные пособия. Посуда, которою дети пользуются при еде, такова, что дети сами могут ее мыть, подавать и убирать в порядке дежурств. В передней имеются маленькие умывальники, которыми дети самостоятельно пользуются по приходе в „Дом". При „Доме" имеются площадки для игр с уголком, отведенным для огорода и снабженным соответствующими возрасту детей орудиями. Домашние работы и „житейские упражнения" входят в программу занятий, и постольку именно Монтессори говорит о доме ребенка, а не о саде: по ее мысли это в полном смысле слова детский дом, в котором дети должны быть сами хозяевами и работниками.

Однако, этот социальный и жизненно—практический момент стоит все же на втором плане. „Цель воспитания, по выражению Монтессори, — развивать силы", и этой целью определяется всецело характер того „дидактического материала", которым преимущественно заняты дети „домов ребенка" и который составляет несомненно центр всей системы Монтессори. Описание этого материала не входит в нашу задачу, тем более что ознакомиться с ним возможно лишь увидя его на деле или по крайней мере прочтя его подробное описание в книжках самой Монтессори[1]). Мы здесь ограничимся только уяснением общего духа „дидактического материала" Монтессори, представляющего собой редкое по своей законченности целое. Совершенно в духе современной психолого—биологической теории игры Монтессори ставит задачей „дидакт. материала" развитие отдельных органов человека, преимущественно развитие чувств. Она чрезвычайно дифференцирует различные чувства, при чем для каждого из них в отдельности подбирает соответствующий материал, упражнения с которым способны развить его до максимальной степени. Так для воспитания тактильного чувства служат наборы гладких и наждачных дощечек, карточек и разных материй. Термическое чувство упражняется набором металлических чашечек, наполненных водою различных температур. Барическое (чувство тяжести) — набором одинаковых по размеру, но разных по весу деревянных дощечек. Для развития стереогностического чувства

[1]) Дом Ребенка, стр. 173—350; „Руководство к моему методу" стр 9—49.

(ощупывания) Монтессори пользуется фребелевским набором кирпичиков и кубиков. Соответствующим образом воспитываются чувства формы и цветов. Слух развивается с помощью набора, состоящего из двух рядов по 13 колокольчиков и 4 молоточков (распознавание тонов), и серии свистков (распознавание звуков). Исходя из той мысли, что задача воспитания — развитие всех сил человека, Монтессори не оставляет без внимания и чувство вкуса и обоняния: для упражнения их служат наборы разных порошков и конфет, наборы различных продуктов, как свежих так и испорченных. Для каждого чувства подбирается специальный материал, и это изолированное упражнение отдельного чувства усугубляется еще особым „методом изолирования“:[1]) так напр. слуховые, тактильные и термические упражнения происходят с повязкой на глазах, т. е. при выключении чувства зрения и т. п.

Аналогичным образом протекает воспитание движений, в значительной мере сводящееся к упражнению участвующих в разных двигательных процессах мускулов: кроме системы специально разработанной гимнастики для этого служат упражнения с застегиванием и растегиванием пуговиц (специальный прибор), шнурованием, специальная гимнастика дыхания, губ, зубов и языка. Воспитание умственной деятельности, которая для защищаемой Монтессори сенсуалистической точки зрения есть не что иное как сочетание восприятия с моторными процессами, сводится к комбинированному упражнению органов чувств двигательных процессов: сюда относятся „уроки номенклатуры“, связанные с упражнением с геометрическими вкладками (обучение форме и цветам) и усложняемые наблюдением окружающей среды под руководством учительницы, игра с вырезанием геометрических фигур, рисование по разработанной системе (штриховка черная, затем цветная и т. д.), лепка, игры с наименованием цветов и их оттенков и т. п. Все это завершается упражнениями, имеющими целью своей введение в арифметику (упражнение с цифрами, „уроки с нулем“, упражнения на запоминание цифр), и наконец кульминируется в приобревшем особую известность методе обучения чтению и письму.

В основе этого метода лежит психофизиологическое изучение письма, анализ тех двигательных механизмов, которые участвуют в процессе писания. Этот анализ показывает, что дети затрудняются писать не потому, что они не знают букв, а потому что у них недостаточно еще развились те органы (напр. соответст-

[1]) Дом ребенка, стр. 184 сл.

вующие мускулы кисти руки), которые участвуют в процессе письма. Следовательно, первоначальная задача обучения письму сводится к тому, чтобы надлежащим подбором упражнений приготовить к процессу писания соответствующие органы. Это и делает Монтессори: обучение письму по ее методу начинается с рисования геометрических фигур, от чего ребенок переходит к их заштриховыванию (этим устанавливается мускульный механизм, необходимый для управления орудием письма.) Затем только ребенок приступает к обведению пальцем писанных букв, вырезанных из наждачной бумаги и наклееных на картон, чем устанавливается ассоциация мускульно—тактильного ощущения со зрительным. Только после этого соответствующие буквы называются ребенку, в результате чего зрительное и мускульно—тактильное ощущения ассоциируются со слуховым. Затем следуют подробно разработанные упражнения в составлении слов из сделанных букв и в их писании. Процесс обучения письму таким образом тесно сочетается с обучением чтению в элементарном смысле этого слова, понимая под чтением чисто механический процесс перевода зрительного восприятия в звуки. Чтение в смысле восприятия понятий при помощи писанных слов следует потом, завершая собою весь процесс обучения чтению и письму. Своеобразие этого метода состоит в том, что письму дети научаются не путем писания, а путем упражнения в подготовительных к письму действиях (в частности путем рисования и штриховки). Они научаются писать до того, когда приступают к письму, и потом начинают писать сразу, вдруг или самопроизвольно или когда учительница, убедившись из наблюдения над их упражнениями в штриховке, что их мускульный механизм достаточно подготовлен к процессу письма, предлагает им написать какую-либо букву или слово. Весь процесс обучения письму и чтению, начиная от подготовительных к нему упражнений и кончая самостоятельным писанием письма, занимает чрезвычайно мало времени, Так, по свидетельству Монтессори, двое из ее малюток четырех лет менее чем в полтора месяца научились писать так, что написали каждый от имени своих товарищей по письму с добрыми пожеланиями инженеру Таламо. И при том, как может убедиться читатель книги Монтессори из приложенных к ней фотографий, написали эти письма почти что каллиграфически, — в то самое время, когда ученики элементарных школ, обучающиеся по обыкновенному методу, в целый год еле овладевают механизмом чтения и письма.

Следует ожидать, что изолированность отдельных чувств,

характеризующая систему Монтессори, по необходимости должна продолжаться и внутри детского общества, в отношениях детей друг к другу. Метод Монтессори есть в значительной мере метод гимнастики, который каждый из учеников должен проделывать в отдельности, и где коллективное упражнение возможно лишь в виде одновременного повторения всеми одних и тех же движений, как это мы имеем при обучении строевой службе или в ритмической гимнастике. И действительно, если детский сад Фребеля в идее своей напоминает хор, основанный на контрапунктическом согласии многообразного, то дом ребенка Монтессори более походит на собранную вместе кучу детей, то занятых каждый своим особым делом, то в униссон производящих одинаковые движения. Монтессори в начале своей книги решительно отвергает всякого рода коллективные уроки, она настаивает на индивидуальном воспитании, понимая под ним изолированные занятия учительницы с каждым ребенком в отдельности.[1]) Поэтому она и считает возможным соединение в доме ребенка детей столь различных возрастов как двухлетки и шестилетки. Каждый ребенок, по ее мысли, занимается чем хочет и как хочет, согласно своим склонностям и вкусам. В этом отношении детям должно предоставить полную свободу. В самых решительных выражениях Монтессори восстает против рабства обыкновенной школы и обычного детского сада, в котором учительница навязывает всем детям одни и те же определенные занятия. Парты, даже самые усовершенствованные, пригвождая детей к определенному месту в классе, символизуют для нее рабский дух старой школы. В Доме ребенка дети располагаются со своим дидактическим материалом как хотят, по своему расставляют столики и стулья, устраиваются по желанию на полу, „работают“ то в одиночку, то кучками по двое, по трое, переходят с места на место, подходят к учительнице („директрисе“), когда им понадобится и т. п. Идеал свободного воспитания до того владеет умом Монтессори, что, читая ее, кажется иногда, что читаешь Руссо. Совершенно в духе Руссо она отвергает всякие наказания и тем более награды. „Подчинять волю ребенка посторонней воле недопустимо, как всякое насилие“, говорит она почти что словами Толстого, высказывая все эти мысли со страстностью человека, впервые открывшего новую истину. Совершенно в духе Руссо высмеивает она шумливое и назойливое многоделание обычного учителя, выставляя для своей „директрисы“ идеал ничегонеделания. Легче одеть и накормить ребенка, чем сделать

[1]) Там же, стр. 114.

так, чтобы он сам одел себя и накормил, говорит она. Но делать что-нибудь за другого — обязанность слуги. Воспитатель не должен быть слугою. Задача учителя — только „бросить луч света и пойти дальше". Его главная добродетель — не показывать, не рассказывать а наблюдать. Воспитательница должна проникнуться, по ее словам, духом натуралиста, наблюдающего природу. Хорош был бы натуралист, который предписывал бы природе ее ход и, недовольный медленностью ее процессов, ускорял бы темп их развития! Объективность, свойственная наблюдению природы, — вот высший долг воспитателя.

Правда, в „специальной части" своей кничи, излагая свой педагогический опыт, Монтессори по необходимости отступает от своих столь резких первоначально формулировок. Она признает, что в обществе, а значит и в доме ребенка, свобода может быть только „относительная": „свобода ребенка имеет пределом общие интересы". „Необходимо избегать подавлять непосредственные движения, стремления детей, за исключением поступков бесполезных и вредных, которые должны быть подавляеми и пресекаемы.... Следует бороться и мало по малу уничтожать все поступки детей, которые не могут быть допущены", говорит она. В той самой главе, где она говорит об упразднении наказаний, она рассказывает, что в ее практике не раз обнаруживались дети, „которые беспокоили других, не обращая ни малейшего внимания на наши увещания". Таких детей, продолжает она, мы изолировали в углу комнаты. „Поместив его в удобное креслице, мы сажали его так, чтобы он видел своих товарищей за работой, давали ему его любимые игрушки и игры." Такая изоляция, хотя и связанная с принуждением, но лишенная момента угрозы и явного осуждения, цочти всегда успокоительно действовала на ребенка. „Таким путем" удавалось дисциплинировать всех детей, сначала казавшихся неукротимыми." [1]) Точно также, отвергая вообще „Коллективные уроки", Монтессори все же практикует целый ряд совместных, коллективных упражнений (напр. ритмическая гимнастика), среди которых особенный интерес представляют характерные для всего ее метода „уроки тишины".[2]) Эти уроки начинались с игры в молчанку. Постепенно, подражая директрисе, которая приводит себя в состояние совершенного покоя, не вызывающего абсолютно никакого шума („словно меня нет"), и стараясь даже „перещеголять ее", дети достигают полной неподвижности. В комнате „воцаряется тишина, совсем отличная

[1]) Там-же, стр. 111.
[2]) Там-же, стр. 223 сл.

от того, что мы беспечно называем этим словом. Кажется, словно жизнь постепенно угасает, словно комната мало-по-малу пустеет, словно в ней никого уже не осталось..... Достигнув такой тишины, мы затемняем комнату и даем детям закрыть глаза, а голову положит на руки". Этим коллективным упражнениям Монтессори придает большое значение. Когда дети научились уже достигать абсолютной тишины, упражнения эти входят в ежедневную практику: с них начинается обыкновенно их „рабочий день". Такие коллективные упражнения, в которых дети в унисон повторяют то, что им показывает учительница, дополняют те „индивидуальные уроки", во время которых дом ребенка являет картину ничем между собою не связанных, занятых каждый своим особым делом и только находящихся в одной комнате, детей.

Почему же Монтессори, так много говорящая о социальном воспитании, сама в своем доме ребенка в состоянии осуществить лишь низший вид социального единства — механическое единство унисона? Ответив на этот вопрос, мы тем самым вскроем основную ограниченность всего ее метода и таящуюся в нем опасность, прямо противоположные недостаткам фребелевской системы. Если Фребель, исходивший из философской системы Шеллинга, был в своем небрежении психофизиологического организма ребенка односторонне идеалистичен, то ограниченность Монтессори напротив состоит именно в том, что она обосновывает свою систему исключительно на физиологии и психологии, пренебрегая совершенно философской стороной вопроса. Резче всего это сказывается на ее понятии развития. Развитие ребенка сводится для нее исключительно к развитию сил и способностей организма: развитие мускулов, грудной клетки, зрения, осязания, слуха и т. д. Понятие образования определяется ею всецело материалом, подлежащим воспитанию. Что должно воспитать? — вот вопрос, который она только и ставит, естественно отвечая на него: надо воспитать в человеке все, что только находит в нем физиология и психология. Поэтому она вполне последовательно включает в свою систему воспитания и воспитание, напр., вкуса и обоняния, не задавая себе даже вопроса: для чего необходимо развитие этих чувств, какую цель может оно преследовать. Вопрос о целях образования, как чисто философский вопрос, ею естественно не затрагивается. А между тем — даже максимальное развитие органов восприятия и движения обеспечивает ли на деле то, что мы называем идеалом развитого человека? Разве виртуозная тонкость в различении

оттенков цветов и глазомер, не уступающий глазомеру дикаря, не сочетаются часто с полным непониманием живописи и рисунка, а способнось улавливать тончайшие шумы и наличие даже абсолютного слуха — с банальным музыкальным вкусом, предпочитающим пошлую слащавость глубокой и серьезной музыке? Ведь художественное восприятие есть восприятие не вещества, но его живописного или музыкального смысла, и потому для понимания живописи или музыки далеко недостаточно развитого зрения и развитого органа слуха. В этом смысле глубоко прав еще Платон, который говорит, что мы постигаем не зрением и слухом, но только через посредство зрения и слуха.[1]) Как можно слышать слова и не понимать их значения, так можно видеть и различать цвета картины и слышать все составляющие аккорды тона — и все же не увидеть картины и не услышать сонаты или симфонии. Но то же самое применимо и к научному развитию человека: глазомер, барическое, термическое и тактильное чувства могут быть обострены до крайности, обоняние может соперничать с нюхом хорошей охотничьей собаки, — и при всем том человек может в умственном отношении (точнее, в отношении способности познания окружающей природы) быть совершено не развит. Художественное и научное развитие человека явно не совпадают с развитием его психофизиологического организма. Всесторонне развитой человек — это не тот, у которого развиты зрение, слух, осязание, обоняние, но прежде всего тот, кто приобщился ко всем ценностям культуры, т. е. владеет методом научного мышления, понимает искусство, чувствует право, обладает хозяйственным складом деятельности. В этом отношении Фребель гораздо глубже понимал задачу образования ребенка: замечательно, что он говорит не о развитии чувства зрения, слуха и осязания, но о развитии чувств (или инстинктов) труда, знания, красоты, религиозного чувства. Ему предносится культурное содержание, которое человек должен активно усвоить, и задачу образования ребенка он видит в равномерном и целостном приобщении его к многогранной целокупности культуры, включающей в себя хозяйство и науку, искусство и религию. Уже в этом различном употреблении двусмысленного слова чувство резко проявляется различие фребелевского идеализма и натурализма Монтессори. Для Фребеля чувство определяется усваиваемым содержанием, культурной целью, и он

---

[1]) Зрение — это „δἰοῦ“, а не „ᾧ ὁρῶμεν“, слух — „δἰοῦ“, а не „ᾧ ἀκοῦμεν“. Thät. 184 c.

говорит о чувствах чего — труда, знания, красоты. Монтессори, игнорируя цель образования, употребляет слово чувство в смысле материала, подлежащего преобразованию, говоря о чувствах тактильном, зрительном, слуховом, бариче́ском, термическом и т. п.

Следует ли отсюда, что воспитание внешних чувств, столь усовершенствованное Монтессори, ненужная и пустая затея? Отнюдь нет, Если мы и познаем не слухом и зрением, то все же через посредство слуха и зрения, и потому воспитание внешних чувств совершенно необходимый элемент образования. Но оно далеко не есть все образование, и более того, оно должно быть подчинено подлинным целям образования и происходить в меру, потребную для этих целей, хотя, быть может, в первоначальном воспитании оно по необходимости и будет занимать весьма много места. Зрение, слух, осязание, несомненно должны быть развиваемы, но не до крайности, не безгранично, а в меру, поскольку это нужно для деятельности знания, искусства и хозяйства, орудиями и средствами которых они являются, а главное также не самодовлеюще, а в связи с познавательным, художественным и хозяйственным развитием ребенка. От специального же развития вкуса и обоняния мы, пожалуй, заранее откажемся, и с более легким сердцем, чем Монтессори, сама меланхолично заявляющая, что опыты ее в этом отношении не привели к сколько нибуть удовлетворительным результатам.[1]) И постольку мы, быть может, будем более верны самим психологии и физиологии (лишний пример того, что натурализм, суеверно относящийся к естествознанию, противоречит его же собственным данным). Ведь не случайно, а в силу закона порога ощущений, мы воспринимаем ощущения только средней интенсивности:[2]) чрезмерное обострение наших органов восприятия может оказаться не только образовательно бесполезным, но и биологически вредным, означая излишнюю затрату нашей нервной и душевной энергии, а в иных, крайних случаях — до того несносным, что может потребовать даже медицинского вмешательства.

Сама Монтессори отчасти признает эту недостаточность своего понятия развития. В главе о воспитании слуха она дополнительно говорит о музыкальном воспитании, рекомендуя для этой цели арфу и простые, примитивные инструменты, в роде волынки и струнных, а также простые песни, которым в сотоянии

---

[1]) Дом ребенка, стр. 195.

[2]) Биологически даже закон Вебера-Фехнера объясняется биологической нецелесообразностью различений слишком слабых ощущений и различий в ощущениях. Срв. хотя бы Эббингауз. Основы психологии. § 46.

подпевать все дети.[1]) Она даже готова признать ритмические упражнения, отвергая только повидимому хороводное пение и игры. Но даже в этой ее уступке духу Фребеля явно чувствуется основной второй недостаток ее системы, тесно связанный с первым. А именно, чисто механическое понятие развития, как гимнастики органов, происходящей с помощью специально подобранных приборов, носит на себе печать пассивности, столь противоречащей заявлениям самой Монтессори о необходимости культивировать самодеятельность ребенка. В меньших размерах здесь повторяется то самое противоречие, которое мы в свое время подметили в педагогике Руссо. Ребенок провозглашается самостоятельным. Но он ставится в такую обстановку и ему дается в руки такой искусственный и хитроумно подобранный материал, что от его самостоятельности и активности не остается и следа. Если активность взрослого человека направляется на реальность и состоит в преобразовании окружающей действительности, то активность ребенка, не умеющего преследовать отдаленных и устойчивых целей, по необходимости ограничивается сферою воображения: бессильный реализовать значение, он удовлетворяется, как мы знаем, простым значением, которое в меру устойчивости доступных ему целей, он и воплощает с большей или меньшей степенью приближения к действительности. Ростом этих целей и определяется его игра, остающаяся в общем в сфере воображения и только постепенно подводящая его к работе. Между тем система Монтессори отрицает все, могущее так или иначе питать воображение. Она отвергает изобразительные игры, отрицает даже сказки, как уводящие ребенка в мир ирреального. Развивая чисто сенсуалистическую теорию воображения,[2]) Монтессори знает одно лишь пассивное воображение, которое есть не что иное как подражательно — произвольная комбинация воспринятых элементов реальности, То, что психология называет творческим воображением, есть для нее лишь усложненное пассивное воображение. Детское творчество ею решительно отвергается. В этом отрицаиии детского творчества Монтессори несомненно отчасти права: теория и практика дошкольного образования действительно злоупотребляют термином творчества. Творчество в подлинном смысле слова означает создание в мире чего то нового, до сих пор не бывшего. Акт творчества есть не-

---

[1]) Дом ребенка, стр. 222 сл.

[2]) В особой статье, написанной по поводу обвинения ее в игнорировании воображения. Русск. пер. с рукописи: „Воображение", Рус. Школа, 1915 г., Но. 5-6, стр. 174 сл.

заменимый и постольку индивидуальный акт, делающий создателя его в свою очередь незаменимым и индивидуальным членом культурного человечества. Так даже виртуоз или актер, играющий давно нам знакомую пьесу, творит постольку, поскольку он своей игрой открывает нам совершенно новую, дотоле от нас сокрытую сторону, некоторый новый оттенок всем известного образа. Творчество предполагает способность самостоятельной постановки отдаленных целей и уменье напряженно и неуклонно трудиться в преследовании раз поставленной цели. Оно предполагает мужественную готовность жертвовать ради поставленной цели всеми мимолетными впечатлениями, соблазнами, манящими возможностями, открывающимися нам по пути преследования этой цели. Только личность творит в подлинном смысле слова, ребенок же, обладающий лишь темпераментом, играет, увлеченный своим воображением. Автономную деятельность творчества, которая даже в актах искусства, повидимому уводящих нас в мир ирреальных образов, направлена всегда на преобразование действительности, на победу над веществом, нельзя поэтому смешивать с аномной деятельностью игры, удовлетворяющейся всегда простым значением и приблизительным его воплощением в действительности. Поэтому разговоры о детском творчестве действительно теоретически двусмысленны, а недавно бывшие еще в моде затеи с украшением стен классов исключительно детскими рисунками (с изгнанием картин мастеров), детскими выставками, вплоть до роскошно издаваемых детских журналов (поскольку они не имеют научно — показательного значения) — практически вредны, внушая детям преувеличенное представление о ценности их деятельности и слишком поверхностное о работе подлинных творцов и обнаруживая только снобизм их авторов, которые в обращении к примитиву ищут исцеления от собственного творческого бессилия.

Если таким образом Монтессори права в своем отрицании детского творчества, следует ли отсюда и то отрицание воображения, которое отличает всю ее систему? Существо игры, мы знаем, состоит в том, что, бессильная преобразовывать реальность, она удовлетворяется образом фантазии. Не приводит ли отрицание фантазии к уничтожению игры? И действительно про детей Монтессори меньше всего можно сказать, что они играют. Совершенно не случайно Монтессори говорит о „дидактическом материале“, об индивидуальных уроках, об уроках тишины, „директрису“ называет учительницей, а самую комнату, где дети занимаются со своим дидактическим материалом, — комнатой „умственного труда“. В противоположность правоверному фре-

белизму, таящему в себе, как мы видели, опасность вырождения игры в забаву, система Монтессори кроет в себе опасность преждевременного превращения игры в урок, т. е. в работу, цель которой поставлена работающим другими. Но преждевременный урок неизбежно означает торжество механизма. В самом деле, живущий только в настоящем, не умеющий еще отделять цели своей деятельности от самой деятельности ребенок, которому задали урок, сможет только повторять показанное ему учителем, но не работать самостоятельно, идя своим путем к поставленной ему другими цели. Его личность не будет расти в этой навязанной ему работе, и чувство однообразия и скуки будет ее неизбежным спутником. Рост личности ребенка требует все усложняющегося материала, который, будучи достаточно разносторонним, обращался бы к его душе, как целому. В этом глубокая правота системы Фребеля. Монтессори напротив, исходя из своей сенсуалистической философии, смотрит на душу ребенка как на простую сумму отдельных органов чувств. Если Фребель оценивал материал детской игры прежде всего в зависимости от того, насколько он сразу заставляет звучать все стороны души ребенка в целом, то дидактический материал Монтессори напротив строго приноровлен к отдельным чувствам: монотонное застегивание и расстегивание пуговиц сменяется столь же однообразными занятиями с вкладками, эти последние упражнениями с наждачными буквами и т. д. Вместо единой целостности зарождающейся личности ребенка мы имеем простой аггрегат отдельных мускулов и органов восприятия, упражняемых монотонной гимнастикой. Следствием этого же натурализма, для которого целое есть всегда лишь простая сумма частей, и является упомянутое выше отрицание коллективных занятий и игр. Единство униссона, в котором одно и то же однообразно повторяется всеми, а вообще говоря — единство одного только помещения, в котором каждый ребенок отдельно занимается со своим материалом[1]), — как глубоко отлично это от хорового начала, пронизывающего собою детский сад Фребеля! Но целостность детского общества, как и целостность отдельного ребенка возможны лишь там, где дети играют, а стихия игры есть воображение. Развитие

[1]) Это признание одних только индивидуальных уроков и коллективных гимнастических упражнений объясняется также исходным пунктом Монтессори: работа с дефективными детьми, сводящаяся по преимуществу к специальным упражнениям недоразвитого чувства или чувств, заменяющих отсутствующие (осязание у слепых), по необходимости носит „индивидуальный“ характер.

чувств и двигательных аппаратов имеет цену лишь тогда, когда чувства и мускулы не довлеют себе, но когда они служат какому-то делу, доступному и понятному ребенку. Но первоначальная деятельность ребенка есть питаемая воображением игра. Ярче всего ограниченность этого вытекающего из натуралистического атомизма и ведущего к механической пассивности понятия развития проявляется в результатах известного нам метода обучения письму. В течение полутора месяцев четырех- и пятилетние дети научаются писать с изумляющей нас каллиграфичностью. Но отвлечемся на время от правильности и изящества выведенных детьми букв и обратим внимание на содержание написанного. Что пишут дети Монтессори? „Мы желаем доброй Пасхи инженеру Таламо и начальнице Монтессори". „Я хочу добра г-же директрисе, моей учительнице г-же Массе Сильвии и также д-ру Марии Монтессори". „Дом Ребенка, улица Кампаньи" и т. д. Мы не отвергаем возможности обучения чтению и письму в дошкольном возрасте. Мы считаем даже желательным, чтобы в школу ребенок поступал, умея уже читать и писать. Но тогда обучение следует поставит так, чтобы чтение и письмо были для чего то нужны ребенку. Если же они употребляются только для того, чтобы писать оффициальные поздравления начальству и первые попавшиеся очевидно подсказанные учительницей слова, то очевидно, что занятие их будет чисто механическим занятием, которое не может скоро не надоесть ребенку, в котором не будет проявляться его активность и не будет расти его зарождающаяся личность. Чтение и письмо должны быть нужны ребенку. Это значит, что они должны быть предметом его руководимой воображением игры [1]). Как мы установили это выше, вображение тоже

[1]) Будучи несогласны с общим духом метода Монтессори обучения чтению и письму, мы считаем безусловно правильным ее стремление перенести обучение чтению и письму из школы в детский сад. Так как рассмотрение этого вопроса поможет нам еще с другой стороны отграничить детский сад от школы, мы на нем остановимся несколько подробнее. Подобно речи, умение читать (в элементарном смысле этого слова) является скорее навыками психофизического организма ребенка и не может быть поэтому предметом школьного преподавания. Можно сказать, что существо урока в школе состоит в том, что весь класс сообща разрешает одну, учителем поставленную, задачу. При обучении чтению и письму напротив каждый ученик в отдельности должен усвоить одинаковые навыки. Отсюда тщетностьдаже самых совершенных и облегченных школьных методов обучения грамоте — при всех этих методах дети не могут заниматься охотно и с увлечением, потому что перед ними нет цели, которую они сообща должны разрешить, дополняя каждый своими усилиями усилия других.

не должно довлеть себе. Правильная организация игры состоит в том, чтобы, играя, ребенок постепенно приучался к работе. Это значит, что удовлетворяясь первоначально минимальным воплощением своего образа фантазии, он должен постепенно приучаться к более сложному и конкретному воплощению его в реальности. Тем самым цели его деятельности будут становиться все более устой-

---

В этом отношении между уменьем читать и писать, уменьем говорить, самому одеваться и раздеваться, умением (элементарным) рисовать нет принципиальной разницы. Заслуга Монтессори именно в том, что она показала, что уменье писать есть в значительной мере чисто мускульная способность. Мало того, как немыслима общая работа в классе с детьми, неумеющими говорить, держать карандаша, свободно владеть своими движениями, так при условии современной культуры чрезвычайно затруднена и совместная работа класса, состоящего из детей, неумеющих читать и писать. Все это приводит нас к заключению, что в школу ребенок должен поступить уже владеющим этим мощным орудием общей работы, т. е. умеющим читать и писать и потому естественной стихией обучения чтению и письму является детский сад. А это значит. что наилучший метод обучения чтению и письму тот, при котором дети не учатся читать и писать, но при котором оба эти навыка являются предметом игры. А для этого нужно, чтобы буква так же стала элементом детской жизни, как таковым является напр. речь. Давно уже замечено, что в интеллигентных семьях, где написанное слово есть естественный элемент жизненной обстановки, а при наличии старших братьев и сестер — детской комнаты, младшие дети научаются писать и читать сами собой, таже как все дети научаютя сами собой говорить. Естественный способ обучения чтению и письму состоит т. обр. в надлежащем воздействии на окружающую ребенка обстановку: чтение и письмо должны стать нужными ему и его игре. Тогда соответственный подбор материала для его игр и занятий (при котором дидактический материал Монтессори может сыграть свою полезную роль) сделает специальное обучение чтению и письму ненужным. Срв. изложение подобного рода опытов в книжке М. Морозовой и Е. Тихеевой. „Способ естественного усвоения детьми грамоты". Пгр. 1917. Интересно, что сама Монтессори считает необходимым сделать чтение и письмо предметом игры. Срв. Дом ребенка, стр. 309 сл. Вполне понятно, что практически перенести начальное обучение чтению и письму из школы в детский сад возможно будет только тогда, когда сеть обязательной и бесплатной школы будет дополнена сетью бесплатных детских садов, или там, где обязательное посещение школы приурочивается к шестилетнему возрасту, младшие классы школы будут более подходить к типу детских садов. Но т. к. переход от детского сада к школе должен быть постепенным, и младшее классы школы должны вообще комбинировать приемы работы детского сада с чисто школьными методами работы, способ естественного усвоения детьми грамоты, при котором грамота становится предметом детской игры (с применением отчасти и дидактического материала Монтессори), может быть частично применен уже и в настояще время учителями начальных школ, как это имеет место напр. в Итали. Срв. Ю. Фаусек, приложение.

чивыми и будут постепенно выделяться из самой деятельности, пока наконец воплощение образа фантазии в действительность не подведет его вплотную к преобразованию действительности, т. е. к работе. В этом усложнении и упрочении преследуемых ребенком целей, связанном неизбежно с расширением его культурного кругозора, с усвоением им все расширяющегося культурного содержания, и будет заключаться рост его личности. Но одно — подводить постепенно игру к работе и воображение к реальности, другое — их стрицать сразу же и совершенно. Мы готовы согласиться с Монтессори, что воображение не есть творчество, что оно кроет в себе моменты произвола, пассивности, что оно ниже ясного и точного восприятия реальности [1]). В этом именно и состоит пункт нашего расхождения с правоверным фребелизмом с его символичностью, придающей воображению самодовлеющее значение. Воображение должно быть отменено. Да — но подобно тому как принуждение вообще может быть уничтожено не путем простой отмены, а путем постепенной борьбы с ним самого принуждаемого, точно также и воображение может быть не отменено, а преодолено самим ребенком. Оно должно быть „снято" (aufgehoben) в уроке, как преодоленный им, но и сохраненный в нем момент [2]). А для этого надо не упразднять воображение, а организовать его в указанном нами направлении [3]). Питаемая воображением игра ребенка не есть творчество. Да, но это есть единственная доступная ему активность. Ошибка Монтессори состоит в том, что, отрицая творчество ребенка, она выбрасывает за борт и его активность.

Такт опытного вдумчивого педагога, готовность сознаваться в собственных ошибках, глубокое знание детской психологии и умение наблюдать ребенка, отличающее самое Монтессори, ослабляют в ее руках указанную опасность механизации деятельности ребенка. Хоровым пением, беседой, переходящей иногда почти что в сказку, культивированием религиозного чувства и всей своей увлекающейся и увлекающей личностью Монтессори сглаживает недочеты своего метода и предотвращает кроющуюся опасность. · Там, где как напр. в Англии, Швейцарии и Америке, имеется традиция подлинного и опытными руками осуще-

---

[1]) Статья воображение", стр. 185 сл.

[2]) В смысле Гегелевой и Платоновой диалектики.

[3]) Это признает, напр. даже такая безусловная последовательница Монтессори как Ю. Фаусек, в своей упомянутой выше книжке восстанавливающая права изгнанной Монтессори из детского дома сказки.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 1
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 40 - 59

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ствляемого фребелизма [1]), применение метода Монтессори повидимому только способствует обновлению дошкольного образования. Но для этого нужно, чтобы метод этот применялся не догматически и сопровождался тем же духом искания, который свойственен самой Монтессори. Там же, где этого не будет, где восторжествует новое Монтессорианское правоверие, мы будем несомненно свидетелями и торжества механизма, подобного тому, который напр. в целом ряде „домов ребенка" в Риме наблюдала Е. Тихеева [2]).

5.

Противопоставлением систем Фребеля и Монтессори мы можем закончить наш очерк теории игры. Мы намеренно избрали для конкретизации наших общих положений обе эти системы потому, что каждая из них, односторонне выделяя один из существенных моментов игру, содержит в себе, наряду с внутренней правдой, и опасность, типичную для всех попыток ее организации.[3]) Правота Фребеля в том, что, определив естественную деятельность ребенка как игру, он выделил питающий ее момент воображения и подчеркнул необходимость для игры разносторонней целостности как в смысле отражения в ней всей целокупности природы и культуры, так и смысле обращения ее к целостной душе ребенка. Детский сад он правильно представил

---

[1]) Ср. напр. статью Р. Ландсберг: „Опыты школ в Англии по методу Монтессори" в приложении к книжке Монтессори „Руководство к моему методу", М. 1916, особ. стр. 62.

[2]) Срв. напр. описание сцены в Доме ребенка на via dei Marsi: дети, которым предложено было — одним шагом, другим бегом, одним вдоль правой, другим вдоль левой стены — проходить мимо посетителей говорили „scusi" (извините). Но „произносили это и те, которые никого не могли обеспокоить, а также и те, кому приказано было бежать средним проходом, в котором не стояло ни одного человека". Е. Тихеева, стр. 21 сл. Ср. также стр. 25, 41, 42 сл., 63 сл.

[3]) Поэтому мы никак не можем согласиться с утверждением Наталии Лубенец, которая в своей, впрочем, весьма поучительной статье „Фребель и Монтессори" (отд. оттиск из журнала „Дошкольное воспитание", Киев, 1915 г.) говорит: „Фребель и Монтессори сходятся в принципах и конечной цели, но расходятся в практическом применении. Но последнее есть результат времени и науки, так что в конечном итоге заслуга Монтессори может быть сведена к успешному практическому осуществлению того, к чему стремился Фребель" (стр. 72 сл.). В тексте мы старались показать, что именно в принципах и конечной цели Фребель и Монтессори резко различаются друг от друга, тогда как в практическом применении, как это и показывает Лубенец, они сплошь и рядом действительно соприкасаются.

себе в виде хора, в играющем единстве которого как бы просвечивает будущее единство трудового школьного общества. В основе этого воззрения на сущность игры лежало глубоко продуманное понятие развития человека в смысле приобщения ребенка к культуре во всей целостности ее духовного содержания. Односторонность Фребеля состояла в том, что, исходя из чисто философского понятия игры, он игнорировал ее психо-биологическое значение и придавал воображению и самой игре слишком самодовлеющее значение. Отсюда крайность мечтательного символизма, опасность вырождения игры в забаву, чрезмерного отделения детского сада от школы, которой он должен был бы служить подготовкой. В основе этой ограниченности Фребеля лежал, как мы знаем, унаследованный им от Шеллинга отвлеченный идеализм с его мифологическим пониманием природы, как нераскрытой культуры, и игнорированием по этому реальной психофизиологической природы ребенка, природы врачей и натуралистов.

В выделении этого психофизиологического момента игры, биологическая функция которой сводится к упражнению участвующих в будущей работе взрослой особи органов, состоит как раз правота Монтессори. Исходя из правильного психо—биологического взгляда на игру, Монтессори первая дает научно разработанную систему материала детских занятий, упражнения с которым должны развить и даже изощрить органы восприятия и двигательные аппараты ребенка и тем подготовить его психофизиологический организм к будущей работе. В связи с этим стоит ее глубоко правильная тенденция сблизить детский сад с жизнью, ввести в игру детей жизненно-практическую струю, а самый детский сад сделать школой внутри дома, в котором родители естественно объединяются для воспитания детей. Ограниченность Монтессори, пренебрегающей философской стороною вопроса, коренится в ее узком понимании развития, как гимнастики органов чувств и двигательных аппаратов человека, и связанном с ним отрицании воображения. Отсюда игнорирование целостной души ребенка, опасность вырождения игры в пассивное, чисто механическое занятие, а детского сада — в „комнату умственного труда“, отличающуюся от школы внутренней разобщенностью между собой учащихся, благодаря т. наз. „индивидуальным“ урокам. В основе этой ограниченности Монтессори лежит, как мы знаем, ее натурализм, вполне понятный для врача—физиолога, но не только не вытекающий, а часто даже противоречащий данным естествознания. Натурализм этот, слагая целое механически из частей, опустошает душу ребенка и игно-

рирует контрапунктическое начало согласия многообразного в детском обществе.

Между обеими опасностями вырождения игры в забаву и в пассивное механическое упражнение должны мы провести своего воспитанника. Это и значит что игра, оставаясь игрой, должна быть вся пронизана будущим уроком. Нарисовать конкретную систему педагогики дошкольного возраста, которая синтезировала бы системы Фребеля и Монтессори, выходит как за пределы нашей задачи — дать философские начала педагогики, так и за пределы нашей компетенции: жизнеспособными в педагогике могут быть только те конкретные системы, которые не априорно дедуцируют из принципов частности, а просто на просто излагают (как это мы имеем у Фребеля и Монтессори) имевший место педагогический опыт. Мы только можем здесь сказать, что в основе этой новой системы, очертания которой намечаются в движении нового Фребелизма, в работах Дьюи и особенно Стэнли Холла, должен, сознательно или бессознательно, лежать ни отвлеченный идеализм, ни натурализм, а конкретный идеализм, удовлетворяющий равно запросам филосовской идеи и требованиям знающего свои собственные пределы естествознания. Практически она должна включить дидактический материал Монтессори в оживленную воображением Фребелевскую игру, дабы тем самым подвести воображение к реальности и дать возможность ребенку, активно его преодолев, подняться на высшую ступень работы. Но если бы даже эта система и лежала готовой перед нами, мы все таки не могли бы преподать ее детским садовницам как новую догму, заслуживающую безусловного подражания. Настоящая детская садовница, артистка своего дела, не должна быть ни фребеличкой, ни монтессоркой, она должна быть прежде всего сама собой. Не выполнять чужие рецепты,а безпрестанно творить должна она, используя педагогический опыт других и применяясь к окружающей ее обстановке. А для этого она должна знать теоретические основания своего дела, обладать как философской, так психологической подготовкой. Воодушевление и мудрость хорагета должна она сочетать с холодным бесстрастием наблюдателя—натуралиста.

Проф. С. И. Гессен.

К предстоящему съезду деятелей русской школы заграницей.

Вопрос о желательности созыва съезда русских педагогов вынужденных вести свою работу вне родины, в эмиграции, воз-

никал неоднократно. В то время, как преподавательский состав русской высшей школы довольно быстро нашел пути к объединению и сорганизовался во всех странах в академические группы, русское учительство, по целому ряду условий, значительно позже пошло по тому же пути самоорганизации. Прежде всего идея учительских объединий естественно возникла в тех странах, где школьный вопрос стоял особенно остро и где учительство не было территориально разбросано. В Латвии, Эстонии, Польше, Финляндии, в странах с значительным числом русской эмиграции, эта необходимость была ранее осознана. И именно в этих странах мы наблюдаем наиболее острый интерес к вопросу о съезде. Вполне понятно, что инициатива съезда исходила из одной из этих стран, а именно из Польши. Уже 30 Апр. 1922 г. Культурно-Просветительный Отдел Русского Комитета в Варшаве обратился в Правление Русских Академических организаций в Праге с особой запиской с просьбой обсудить вопрос о Съезде и предпринять шаги к его созыву. Правление Ак. Орг. признало проявленную инициативу весьма своевременной и предварительную разработку вопросов, связанных с возможностью созыва Съезда, возложила на особую Комиссию, образование которой поручило проф. А. А. Копылову. Так возникла Комиссия по созыву Съезда деятелей средней и низшей русской школы заграницей, приступившая к работе 16 Июня 1922 г. Председательницей Комиссии была избрана А. В. Жекулина, заместителем председателя кн. Петр Дм. Долгоруков, секретарем А. Л. Бем. В своих работах Комиссия исходила из положения, что Съезд может быть плодотворным исключительно при условии предварительной организации русского учительства во всех странах, где имеется значительная эмиграция. Главное внимание Комиссии было направлено в сторону пробуждения интереса к Съезду и содействия организации учительства.

В связи со Съездом в разных странах проделана большая организационная и подготовительная работа. Так, в Польше было создано организационное бюро Съезда, в Болгарии имел место предварительный Съезд преподавателей русских уч. заведений при Культ.-Просв. Комиссии представительства Всер. Союза Городов, на котором были заслушаны доклады почти по всем основным вопросам беженской школы. — Выборы делегатов на Съезд уже произведены во Франции, Германии, Югославии, Болгарии, Польше, Латвии, Эстонии, Финляндии и Турции. Есть основания полагать, что на Съезде будут представлены все страны, в которых имеются русские школы. Другой заботой

Комиссии был вопрос о программе предстоящего Съезда. В основу этой программы была положена программа, предложенная Культ.-Просв. Комиссией Русского Комитета в Варшаве. Она заключала в себе десять следующих пунктов.

1. Современное состояние русских эмигрантских школ в различных странах. 2. Источники существования эмигр. школы и вопросы ее финансирования и снабжения пособиями. 3. Основы школьного внутреннего строительства, выбора типа школы в эмиграции, выработки учебных программ и метода преподавания. 4. Вопрос об учебниках и школьных пособиях. 5. Очередные вопросы обучения и воспитания вообще и в связи с жизнью детей в эмиграции в частности. 6. Правовое положение русской эмигр. школы, ее учеников и педагогического персонала. 7. Организация постоянного эмигрантского профессионального объединения (создание эмигр. учительского союза или объединения профессиональных учительских союзов педагогов эмигрантов в отдельных странах) и др. вопросы профессионального характера. 8. Основание педагогического журнала заграницей. 9. Создание в Праге центрального учительского института или педагогической академии. 10. Вопрос о положении русской национальной школы заграницей.

Комиссия пополнила эту программу включеннием в нее вопроса о дошкольном воспитании и вопроса об образовании внешкольном в пределах школьного возраста. — Окончательная программа Съезда будет установлена после получения материалов о подготовительной работе с мест.

Из докладов к Съезду уже сейчас намечены следующие:

1. По вопросу о правописании прив.-доц. С. И. Карцевский. 2. О преподавании иностранных, в частности местных языков. 3. О программах русской средней и низшей школы заграницей — докладч. проф. А. Билимович. 4. О физическом воспитании — докладч. проф. С. А. Острогорский. 5. О воспитании детей беженцев в интернатах — докладч. В. А. Богенгардт. 6. Религия в детской душе — докл. с. Ктитарев. 7. О педагогической подготовке — докл. проф. Н. М. Могилянский. 8. Метода Декроли в школах Бельгии — докл. А. В. Жекулина. 9. О дополнительных курсах для детей, обучающихся в иноземных школах — докл. кн. Петр Д. Долгоруков. 10. О помещениях русских школ в отдельных государствах.

Представительство Всер. Союза Городов предполагает приурочить ко времени открытия Съезда открытие Педагогической Выставки, освещающей работу школ находящихся в его ведении.

Выставка эта будет пополнена экспонатами, которые имеют быть предоставлены в распоряжение Комиссии другими школами.

Предварительная работа Комиссии могла считаться законченной с того момента, как ей удалось установить возможность созыва в Праге, благодаря отзывчивому отношению правительства Чехословацкой Республики к культурным нуждам русской эмиграции. Министерство Иностр. Дел не только дало разрешение на созыв Съезда в г. Праге, но и отпустило необходимые средства на его организацию.

17 Января 1923 г. Комиссия преобразовалась в Организационный Комитет, который и взял на себя задачу созвать Съезд, наметив 2-ое Апреля днем его открытия. Состав Организационного Комитета в настоящий момент следующий: Председатель А. В. Жекулина; Заместитель председателя кн. Петр Д. Долгоруков; Секретарь А. Л. Бем; Члены: В. Г. Архангельский; проф. И. А. Базанов; проф. Ант. Д. Билимович; В. Э. Брунст; проф. Г. В. Вернадский; А. И. Данилевский; А. М. Елагин; прив.-доц. С. И. Карцевский; проф. А. А. Копылов; проф. А. В. Маклецов; Ф. С. Мансветов; проф. С. А. Острогорский; А. П. Петров; проф. Н. Е. Подтягин; Ф. С. Сушков; В. Н. Светозаров; М. Н. Стоюнина.

Считая крайне существенным ознакомление всех педагогических организаций с ходом подготовительных работ к Съезду как самой Комиссии, так и местных объединений, Комитет приступил к изданию Бюллетеня. Этим путем он надеется прочно связать существующие учительские союзы и иные педагогич. объединения и помочь им выявлении их стремлений и нужд на предстоящем Съезде. А. Бем.

Прага, 23. II. 1923.

О сокольстве.

Перевод с чешского с рукописи К. И. Шульца.

Русским, находящимся в Чехословацкой Республике, приходится часто слышать про сокольские организации, про слеты, празднества, про выдающуюся роль соколов при устройстве народных торжеств и т. п. Конечно, многие русские общественные деятели были знакомы с сокольской идеей и с сокольством еще до войны, многие принимали даже горячее участие в работах Союза Русского Сокольства, но большинство русской интеллигенции с этим совершенно не знакомо. В Праге и в других

центрах республики студенческая молодежь с жаром бросилась в сокольскую работу и подробно изучает сокольскую идею.

Настоящая статья имеет своей задачею осветить цели сокольства, его значение в жизни нации и особенно его роль в возрождении чешского народа, и в то же время нам хотелось бы указать на возможное значение сокольства для будущей России и популяризовать его идею особенно среди русских педагогов. По возвращении в Россию они помогли бы своему народу создать при помощи сокольских организаций довольную и счастливую жизнь.

Тому и посвящается настоящая статья. К. Ш.

Сокольство это добровольная организация граждан, целью которой является физическое и нравственное воспитание всего чехословацкого народа. Оно зародилось в 1862 г. в Праге. Основателями его были д-р Мирослав Тырш, Индр. Фигнер, д-р И. Е. Пуркине, д-р Э. Д. Грегр, д-р Ю. Грегр, Иос. Барак, И. Малыпетр и д-р И. Тоннер. Из скромного начинания сокольство выросло в самую могущественную всенародную организацию, членами которой являются все патриотически настроенные граждане без различия религии, классов и состояний. По точным статистическим данным в конце 1921 г. сокольство насчитывало в Республике членов: 260.524 муж. и 108.364 женщ., объединенных в 3.010 обществ, которые распределялись между 53 округами. В том же году в гимнастических сокольских обществах занималось физическими упражнениями 50.836 мужч. и 33.700 женщин, сверх того подростков 44.797 м. и 36.899 ж. и учеников 80.693 мальчиков и 86.873 девочек. Всего 618.150 душ. Сокольство имеет 12.068 руководителей и 8.114 руководительниц, которые ведут свою работу совершенно безвозмездно. — Сокольство владеет 291 собственным зданием („сокольни“), и 372 летними площадками. Остальные общества занимаются в наемных помещениях, чаще всего в танцевальных залах, ресторанах или школах.

Сокольские организации являются организациями общенародными, сокольское воспитание—воспитанием национальным. Посредством этих организаций национальная идея проникает в самые отдаленные уголки Республики, что особенно важно, когда речь идет о тех местах, где имеется немецкое большинство. — Сокольские организации не только учили народ укреплять и закалять свое тело, но и укрепляли в нем силу духа, сознательность, славянское чувство, научили его отличать друзей от врагов,

так что когда разразилась мировая война, чешский народ, воспитанный сокольством, несмотря на то, что был окружен железным кольцом германской военной силы и пропаганды, ни минуты не колебался, на чьей стороне ему итти проливать свою

Д-р М. Тырш и Инд́р. Фигнер.

кровь. — Откуда же явилась идея, создавшая такую огромную, мощную и дисциплинированную организацию, равной которой нет во всем мире?

Сила ее заключается в ее жизненности, ссвременности и здоровых основах. Первый, кто высказал эту идею, был Тырш, а за

ним пошли бесчисленные сокольские работники из всех слоев народа, отдавшиеся этой идее всем своим существом. Идея эта была результатом пробудившегося стремления народа к раскрепощению от немецких оков и финалом чудесного исторического процесса возрождения чешского народа, того самого народа, на который вот-вот собирались навалить нагробный камень.

Вот те девизы, в которых д-р Тырш резюмировал самую суть сокольского учения и сокольской жизни: **Мужайтесь! Чего добился упражнением, удерживай правильной жизнью! Всякий народ, который погиб, погиб только по своей вине! Вперед, ни шагу назад! Остановка — смерть! Работа наша защита! Все за одного, один за всех! Оружие в каждой руке!**

Судить о характере сокольской организации можно хотя бы по тем требованиям, которые предъявляются к каждому, желающему вступить в ее ряды. Сперва он должен пробыть в течении 6-ти месяцев на положении **ученика,** за это время он должен усвоить цель и задачи сокольства: физическое и нравственное воспитание народа, национальное значение сокольства в деле воспитания в народе мощи, героизма, благородства, а также и той духовной и физической свежести, которая не даст нации погибнуть.

Физические упражнения не только делают тело сильным, здоровым и красивым, но они также воспитывают волю, хладнокровие, веру в себя, сознательную дисциплину. Лишь физически здоровый человек сможет заглушить в себе ненормальные желания, разрушающие физические и духовные силы.

До возникновения сокольства физические упражнения были доступны только богатым классам, сокольство же сделало их доступными всем и каждому, ибо оно принимает в свои ряды всех без исключения, лишь бы это были честные люди, желающие работать в сокольском духе на пользу всего народа. Свобода, равенство и братство — цель сокольства.

Постоянство это девиз девизов. Ежедневная неустанная работа. Делать не то, что мне нравится, а работать на благо другим, на пользу народа; работать так, чтобы догнать и перегнать других. Быть свободным в коллективе это значит признавать закон и подчиняться ему. Где нет порядка, там нет и свободы, свободы постоянной, закрепленной. Свободно, побратски жить и научаться с каждым днем все лучше владеть собою на пользу родины!

Настоящее равенство это залог свободы. Все мы дети одной

матери—родины. Главная основа всей сокольской работы — любовь к родине. Стремление каждого сокола — это, чтобы родина была сильной, могучей.

История учит нас, что жизнь есть борьба, в которой побеждает наиболее сильный. Этот строгий закон природы не обойти ни молитвами, ни ссылкой на наследственные права. Самое блестящее прошлое не может обеспечить народу будущего, будущее созидается только здоровой деятельной работой настоящего. Не на поле брани решается судьба народов: она решена до начала войны. Ни один народ не погиб в расцвете своих сил при высоких нравственных качествах. И потому сокольство должно иметь в виду совершенствование народа и в физическом и в духовном отношении. Народ, воспитанный в принципах сокольства, никогда не погибнет. Каждый сокол должен знать, что все способно к совершенствованию. Нельзя никогда быть довольным своей работой, нужно добиваться лучшего. „Вечная работа, вечное недовольство!"

Д-р Тырш дал своему народу задачу: Догнать все народы, которые в культурном отношении впереди нас. Средство для этого одно — работа, работа, работа.

Вот в кратких словах основа сокольской идеи, принесшей чешскому народу так много добра. Сокольство верит, что теперь, при самостоятельной жизни, народ и дальше будет в его организации почерпать силы для борьбы за существование.

Что может дать сокольская идея школе, особенно русской?

Очень много. Д-р Тырш говорит, что сокольство — это физическое и нравственное воспитание всего народа. А раз сокольство воспитывает, стало быть его место и в школе. Никто теперь уже не думает, что школа выполнила свою роль, если она дала своим воспитанникам некоторую долю знаний. Школа должна воспитывать всего человека — его волю, нравственную силу, и тут многое может выполнить сокольство.

Русская школа может принять сокольскую систему уже потому, что она вобрала в себя все лучшие направления физического воспитания разных культурных народов; она прошла уже через славянскую душу чешского народа и потому должна быть братскому русскому народу ближе, чем столь определенно национальные системы, как шведская, английская или немецкая. Успех сокольской системы на международных состязаниях всем известен, сокольские слеты приводят в восторг весь мир. Все это говорит, что путь, избранный д-ром Тыршем, правилен.

Сокольская идея давала силы чешскому народу во времена

австрийского владычества, она принесла ему свободу, она же охраняет его свободу, не давая ему упасть и тем вновь потерять ее.

Русский народ может в сокольстве, в этой здоровой жизненной идее, найти такую же опору, какую в ней нашел народ чешский и народ югославянский. A. Očenašek.

Около природы.

I. Природа и дети.

Когда физиологи впервые напали на мысль, что зародыши животных сильно напоминают во время своей утробной жизни животных более примитивных типов, и строили свой вывод, что всякое животное повторяет в своем развитии организацию своих предков, им едва-ли приходило в голову, сколько света прольет это обобщение на темную область родственных отношений в животном мире.

И еще менее могли они предчувствовать, что пройдет немного времени, и установленный ими закон, что „всякий индивидуум переживает в своем эмбриональном развитии историю своего рода", выйдет далеко за пределы одной только эмбриологии. Оказалось, что действие этого закона не ограничивается одной только утробной жизнью, но, что нам особенно важно, целиком распространяется не только на физическую, но и на психическую организацию индивидуума. История рода, история предков повторяется и в растущей душе ребенка*).

*) Указанный закон воспроизведения зародышем морфологических особенностей предков, а детенышем — психических, бытовых, моральных и социальных явлений исчезнувших поколений, не следует понимать слишком прямолинейно. По формулировке современных, главным образом американских, авторов, которым более всего принадлежит честь оценки и внимательной разработки этого закона, каждый отдельный зародыш проходит во время своего развития стадии, которые напоминают предшествующие ряды животных предков только „в определенной мере"; что зародыши напоминают „не взрослых животных, а их зародышей" (зародыш человека, например, в одной из своих последних стадий разительно похож на зародышей человекообразных обезьян); что сходство это в каждом отдельном случае может „давать варианты". Но, несмотря на это, „следы первоначальных эпох ясно видны" и, опираясь на них, легко проследить назад тот путь, по которому шло развитие вида".

Подобно тому, и зреющая душа ребенка после его рождения проходит через стадии, которые соответствуют „в общих чертах" стадиям человеческой истории „в ее целом". „В некотором определенном смысле" ребенок бывает сначала дикарем, потом варваром и, наконец — существом цивилизованным. Все наше детство отдано во власть могущест-

Этот факт — самое крупное приобретение, сделанное во всей истории педагогической мысли. С этим фактом педагогическая мысль впервые нащупала под собою естественную и твердую опору, стоя на которой, мы можем надеяться, наконец, не только систематически изучить, но и понять своеобразную душу ребенка и приступить к работе над ней во всеоружии научных, простых и целесообразных методов.

Но до всего этого еще далеко. Мы находимся еще в первой стадии работы, в стадии первоначального исследования предмета. Мы еще слишком подавлены открывшейся перед нами перспективой и слишком неподготовлены, быть может, к такой работе, чтобы итти пока дальше общих аналогий, первоначальных проверочных наблюдений и не вполне еще осознанных практических попыток. И наша ближайшая задача — как и всегда, когда встает перед нами новая теория — сводится пока к тому, чтобы собрать как можно больше конкретных фактов, — беспристрастных и точных наблюдений, характеризующих детскую душу.

Детское воспроизведение жизни предков совершается во всем животном мире в форме игры. И чтобы легче было разобраться в тех результатах, которые ею достигаются, и в той психологии, которая свойственна играющему ребенку, будет, может быть, всего удобнее сосредоточить свое внимание на изолированных примерах игры различного типа.

Возьмем небольшой и всем нам памятный эпизод. На дворе стоит еще большая и глубокая посредине весенняя лужа. В углу

венного инстинкта, в котором ясно слышится „голос предыдущих поколений, вибрирующий как отдаленное эхо в клетках нашей нервной системы". Дети чувствуют в себе „дыхание, стимул и опыт всех, живших ранее, начиная с тех, которые питались желудями, боролись с дикими зверями умирали голыми среди лесов, и кончая моральным укладом и рабочим инструментом своего отца, страхом и любовью своей матери". Во вкусах, стремлениях, развлечениях и психических особенностях ребенка упорно проявляется „приноровленность его к жизни в некультурной среде". Ребенок и дикарь „настолько" похожи друг на друга, что на каждом шагу дают ключ к пониманию как хороших, так и дурных черт в характере того и другого". „Оба живут близко к природе — дайте им к тому только какую-нибудь возможность — и мало знают об условностях человеческого общежития. Оба живут замкнутой в себе, эгоистической жизнью и мало поддаются общественному мнению. Оба находятся в первобытном веке культуры и разума, оба склонны уклоняться от труда, ответственности и заботы, в обоих мало предусмотрительности, мало беспокойства о будущем и много смеха". И т. д. См. Chamberlain — The Child, Fiske — Boy Life and Self Governement, Baldwin — Story of the Mind, Hall — Youth, Hall — From Youth into Manhood, Forbush — The Boy Problem, Forbush — The Coming Generation, Puffer — The Boy and His Gang.

двора сложены доски от сломанного дома. Двое подростков озабочены захватывающей мыслью сделать плот. Сколько дум об этих досках, чурбанах, веревках, гвоздях и шестах, сколько неловких попыток связать все это вместе, двинуть в воду, удержаться в равновесии наверху и, опираясь на шест, причалить к противоположному берегу. Сколько неудач, когда старые гвозди ломаются и гнутся, веревки расходятся, развязываются узлы, чурбаны оказываются слишком толстыми и упираются в дно, шест засасывает грязью, плот кружится на одном месте и теряется равновесие самого пловца. Сколько напряжения всей души и сколько бодрого рабочего мужества вокруг этой лужи, пока неуклюжее сооружение не начнет послушно подвигаться от одного берега к другому и не будет вслед за тем навсегда брошено в момент наибольших достижений.

Возьмем другой пример. Гимназия Деляновского типа. Весна. Обсохший на солнце и поросший молодой травкой двор. Во время каждого звонка к перемене прибегают десятки подростков и, разбившись на пары и тройки, предаются с непреодолимой страстью игре „в ножичек". Игра состоит в том, что лезвее раскрытого ножа осторожно ставится кончиком на подушечки и суставы пальцев, на ладонь, на локоть, на подбородок и темя, и сбрасывается затем так, чтобы ножик воткнулся в землю. При неудаче операция переходит к следующему по очереди. Игра попадает под запрет. Ножички отбираются. Но это только небольшое, хотя и досадное, препятствие. Продолжают играть на том же дворе во время уроков, играют на улицах, по дороге домой, в скверах, во дворахъ друг у друга.

Два приведенных примера иллюстрируют два важных типа игры, которые постоянно практикуются в детской жизни и обычно сплетаются между собою. В одних случаях мы повторяем тот или иной эпизод культурной истории человека, в других — ищем только механических навыков, приучая себя к быстрым и верным движениям того или иного рода.

Оба эти типа игр прежде всего обратили на себя внимание психологов и педагогов. Период детской жизни, когда она входит в полосу повторения истории первобытной культуры человечества, в полосу логовищ, лазания по деревьям и гнезд на деревьях, пещер, шалашей, тайников, костров, плотов и лодок, копий и щитов, луков, пращей, охоты и рыбной ловли, разведчиков, шаек, крепостей, драк, войны, клептомании, торговли и т. п. — период этот освещен уже достаточно ясно для того, чтобы стало возможным даже практическое использование добытых

результатов в форме скаутизма, школ Робинзонов и других аналогичных начинаний. Природа вложила в нас мощный инстинкт игры в наше доисторическое прошлое, и, проделывая на практике весь рабочий опыт своих первобытных и полуцивилизованных предков, мы тем самым закрепляем в себе этот опыт и становимся достойными членами современного культурного человечества.

Прост также смысл и второго, отмеченного выше, вида игр, — игр гимнастического типа, если их можно охватить этим словом. От простого швыряния, подкидывания и подхватывания предметов, от простого бега, кувыркания, прыганья, катанья обручей и шаров, балансирования на пальце палки, до приклеивания к потолку бумажных „гусаров", игры в ножичек и перышки, чижик, бабки, городки, лапту, классы и т. п. — все эти игры влекут к тому, чтобы пережить в своей личной жизни и закрепить в своем личном опыте все то громадное разнообразие чисто механических умений, которые приобретались человечеством на его долгом пути от неумелой обезьяны до человека, вполне владеющего своим собственным телом и способного уверенно воспроизводить ряд виртуозных движений с музыкальным или рабочим инструментом.*)

---

*) Уместно, может быть, вспомнить здесь разницу между дикарем и культурным человеком, как указывает на нее проф. Шурф в своем курсе первобытной культуры. Представьте себе, — говорит он, — прекрасный, благоустроенный город, с его красивыми и удобными зданиями, мощеными улицами, трамваями, телефоном, электрическим освещением, водопроводом, с его магазинами, общественными учреждениями, садами, библиотеками, школами, музеями, музыкальными инструментами и т. п. И представьте себе, что орде какого-нибудь дикого народа удалось овладеть этим городом. Пусть эта орда разрушит все, ни от чего не оставив камня на камне, и пощадит только жителей. На развалинах прежнего города в скором времени возникнет такой же прекрасный город. Но пусть, наоборот, орда эта уничтожит всех жителей и возьмет в свои руки управление городом. Через несколько лет от города, со всеми его удобствами и художественными чудесами, останутся одни только развалины. Существовавшей культуры не сумеют ни оценить, ни поддержать, ни воссоздать. Дикарь, родившийся от дикаря, при всем своем увлечении английским шиллингом, стараясь воспроизвести его, может сделать только некруглую и неровную пластинку, на которой вместо букв стоят кривые, бессмысленные черточки, а вместо портрета королевы — безобразная фигура с птичьим носом, разинутым ртом и растрепанными волосами. Преимущество цивилизованного мастера в том, что в сером веществе его мозга закреплено неоценимое историческое наследие интеллектуальных и механических навыков, которого нет у дикаря и которого не поднимешь на улице.

Но, на ряду с двумя этими видами игр, существует и еще один, общий нам, подобно механическим играм, со всем животным царством и заставляющий думать о еще более седом с исторической точки зрения и еще более могущественном по своей властности переживании прошлого.

Возьмем опять пример.

Глухой деревенский угол. Большая комната в помещичьей усадьбе. Глухо доходят вести о войне, о переходе войск через пограничную реку. Пятилетний мальчик занят странной игрой. В его распоряжении — горсть охотничьей дроби. Это — солдаты, которые не встречаются с неприятелем, а только все идут и идут вперед, перескакивая через реки, — щели в полу, — ударяясь о шляпки гвоздей, застревая в выбоинах досок, сталкиваясь друг с другом и отскакивая по всем направлениям. Одни проваливаются в щели, вязнут в заполнившей их грязи, другие убегают далеко по наклону доски, третьи подпрыгивают вверх, иные неожиданно останавливаются на бегу или отскакивают назад. День проходит за днем в непрерывной, тихой, но страстной, игре на полу в пустой комнате. Первая мысль утром — о дробинках и последнее движение засыпающего ребенка — тронуть рукой коробочку с дробинками.

Что это такое? Праздное-ли это времяпрепровождение неодаренного ребенка, быть может, полуидиота, или что-либо другое? Для самого изобретателя этой игры настоящий смысл ее раскрылся много лет спустя, на лекциях по механике, когда речь шла об ударе шаров, падении тел и движении их по наклонной плоскости. Оказалось, что все это уже было хорошо изучено на опыте много лет назад, в пору безотчетного детства.

Есть в нашей жизни пора, когда каждый из нас бывает, хотя повременам, страстным исследователем природы, натуралистом в самом прямом и почетном смысле этого слова, — самобытным, настойчивым в своих наблюдениях и экспериментах. На заре своей жизни мы обнаруживаем способность до самозабвения предаваться бескорыстному созерцанию и изучению природы, ее созданий, явлений и законов. И нужды нет, если этот опыт остается затем, как правило, под порогом нашего сознания, как это бывает с математическими аксиомами или автоматическими движениями. Мы идем с этим опытом в жизнь и остаемся среди живых, несмотря на грозящие нам отовсюду опасности, только потому, что у нас есть этот опыт. Мы легко выходим из бесчисленных повседневных затруднений, какие ставятся нам природой, только потому, что в свое время обстоя-

тельно изучали ее законы. К изучению этому нас влечет такой же мощный, — если не более властный, — инстинкт, какой влечет нас к культурным и гимнастическим играм со всеми его атрибутами: необычайным захватом души и ясной биологической целесообразностью.

Детское изучение природы начинается вместе с первыми движениями только что родившегося ребенка, и самые ранние сохранившиеся в памяти, еще отрывочные и неполные воспоминания детства часто относятся к этой именно области. И из всех многочисленных отраслей естествознания самой любимой оказывается при этом физика.

Чем иным, как не изучением общих свойств и трех состояний тел, занимается двухлетний ребенок, когда начинает расковыривать штукатурку стены или глиняную обмазку печки, просовывать в замочную скважину шерстинки, тряпочки, стружки, пересыпать песок и пыль или на бесчисленные лады варьировать свои опыты с водой, стоя у ведра или сидя в своей ванночке? Чем иным, как не обстоятельным изучением механики, поглощены шестилетки и семилетки, когда они увлечены своим катанием шаров и обрубков, подбрасыванием камешков, или верчением и пусканием „взвивалок“ — какого-нибудь куска смолы, прикрепленного к бечевке? Если ребенок с увлечением предается пусканию на воздух пушинок; если он с широко раскрытыми, недоумевающими глазами останавливается перед своим красным шаром, который не летит больше к потолку и не падает на пол, а висит неподвижно в воздухе; если он с великими усилиями добивается того, что делает из дягиля брызгалку, а из гусиного пера картофельную пушку; если он способен по целым часам предаваться на пруду рикошетам камешков и следить за расходящимися кругами; если он с глубоким волнением прикладывает к щеке разогревшуюся от трения пуговицу или с удивительной настойчивостью добивается причины, почему ледяная кора на окне то легко поддается, то совсем не поддается ножу; или отваживается повторить опыт, когда его рука вдруг прилипла на морозе к железной скобе; если он делает все это, то только потому, что во всех этих случаях есть скрытое очарование естествоиспытателя, изучающего падение и равновесие тел, свойства струи и сжатого воздуха, интерференцию волн, источники теплоты и силу сцепления. Блеск разбитой бутылки у сорной ямы; радужные переливы на потускневшем осколке стекла в весенний день на вспаханном огороде; прозрачная цветная стекляшка; разноцветный дождь, пролившийся над са-

дом; бледные переливы цветных огоньков на снегу и яркая игра их на росинках; разноцветные спектры, внезапно появившиеся на подоконнике и в облачке брызг, пущенных изо рта, — все это потому заставляет трепетать взволнованную детскую душу и настойчиво экспериментировать с этими стекляшками и брызгами, что во всем этом красиво, ярко и загадочно демонстрируются законы разложения света. Пустая кадушка, которая отвечает на крики гулкими раскатами голоса, демонстрирует резонанс; эхо—законы отражения звука. Проволока, натянутая в виде тетивы на лук, знакомит со всем богатством гармонических звуков и их зависимостью от длины струны, ея напряжения и скорости вибрации. Трескучие искорки, которые выпрыгивают из меха кошки или из головного гребня; крошечные пылинки, которые прицепились к потертому о куртку сургучу и которых никак не сотрешь; вспышки голубоватого огня, которые пронизывают в темноте куски сахара, когда их ударяют друг о друга — все это маленькие проявления великой, быть может, всеобъединяющей силы.

Ни одной областью естествознания исследовательское сердце ребенка не захватывается с таким непреодолимым велением и такой поглощающей радостью, как областью физики, и это прежде всего потому, — мы скажем теперь, — что самый период, пройденный звероподобными предками человека, — для которых знание основных физических законов было столь же обязательно, как и для всего животного мира, — тянулся неизмеримо больше времени, чем вся культурная история человечества. И ни одна область естествознания не изучается, далее, ребенком с такой полнотой, с какой изучаются им физические явления, — потому, что именно физические явления, как более скоротечные и доступные детским рукам, более всего могут привлечь к себе его внимание и легче всего способны ответить на его пытливые эксперименты.

В противоположность им, процессы, хотя бы химические или геологические, которые идут в окружающей нас природе, протекают слишком медленно и слишком скрытно для того, чтобы они легко могли сделаться предметом детского наблюдения и исследования. Детской душе непосильны даже связные наблюдения жизни животных, как ни бывает поражен ребенок, когда ему случайно приходится проследить целиком ту или иную бытовую сценку в мире зверков, птиц или насекомых. Но в той мере, в какой все это доступно детским силам и средствам, все это делается предметом исследования или, в крайнем случае, наблю-

дения. Обстоятельное изучение предмета и здесь достигается чаще всего путем игры с ним. В других случаях к предмету влечет неодолимая сила исследовательского инстинкта. В иных — несомненно широко распространенное в детском мире примитивное эстетическое чувство, склонное очаровываться чаще всего резкими эффектами звуков, форм и красок.

„Исследовательский" инстинкт, не раз уже встречались эти два слова.

Вспоминается рассказ дочери одного из спутников Норденшельда. По возвращении из знаменитой экспедиции, отец долго плавал капитаном на пароходе по Оби. Семья жила с ним. Все детство девочки прошло в пароходной каюте, на палубе и на берегу, куда отправлялись за ягодами и грибами. Ночная остановка. Все спит. Семилетняя девочка одна на палубе. Луна пронизала серебряной мглой всю глубь чистого сибирского неба. Лоснится пароход. В черном провале его тени слабо вырисовывается туго натянутая якорная цепь, а дальше, под напором темной и страшной громады воды, дрожат и покачиваются черные силуеты безлистых камышинок. Набегающие струйки воды тихо булькают и загораются мерцающим огоньком среди жуткой и загадочной водяной теми. Властное чувство овладело сердцем ребенка: близко видеть этот, то вспыхивающий, то потухающий огонек, всколыхнуть рукой эту зловещую поверхность воды и сорвать эту гибкую камышинку, которая то гнется, то выпрямляется, потряхивая своей лохматой головкой. Это было чувство, которое трудно иначе охарактеризовать, как чувство очаровывающего и покоряющего восторга перед природой и властного веления к ней подойти. Девочка кончила тем, что перелезла через палубный барьер, вцепилась пальцами в звенья цепи, спустилась к воде, вгляделась в игравшую струйку воды, сорвала камышинку и снова вскарабкалась наверх, как раз в тот момент, когда встревоженный ее отсутствием отец выходил на палубу.

Чем, можно спросить, эта семилетняя девочка была ниже своего отца в своем бескорыстном и самоотверженном влечении к исследованию и знанию, когда они оба встретились в эту ночь, среди тайги, на палубе безвестного парохода?

Эстетическое чувство. Еще недавно было традиционным обычаем относить его к ряду особенно сложных эмоций и, опираясь на эту сложность, искать его первых проявлений, когда ребенок уже наполовину сделался взрослым. Теперь, после всех тех наблюдений, которые дала хотя бы одна только практика детских садов, наши взгляды на этот предмет сильно изменились, —

настолько, что мы говорили уже о „детском искусстве". Описанную Ал. Толстым любовь семилетнего мальчика к статуе никто уже не будет считать теперь исключением, обусловленным только особенной художественной одаренностью поэта. Минуты глубокого эстетического потрясения, которые переживаются четырехлетними детьми, когда они впервые в своей жизни слышат задушевную музыку или слушают понятный для них образный рассказ, хорошо известны многим из своих личных переживаний. Признаки эстетического очарования можно читать, при соответствующей обстановке, даже в поступках, позах и минах разнообразных животных. Да было бы и странным, если бы все это было иначе, т. к. первобытное искусство развернулось уже во всей мощи мифологического творчества в одну из ранних стадий пройденного человеком пути, еще перед тем, как человек достиг сравнительно почетной ступени варварства.

Позволим себе нарисовать здесь еще одну небольшую сценку, которая, — как и все приведенные выше конкретные иллюстрации, — является итогом тщательных, осторожных и подробных исследований фактов, которые дают право обрисовать то или иное детское переживание во всех его подробностях.

Это совсем маленькая, почти мимолетная сценка. Большой дичающий сад. Самый расцвет весны. Куча щебня на месте разрушенной оранжереи, поросшая куртинками пустырника и крапивы. Забредший сюда трехлетний мальчик. Небо особенно свежо и ярко, с громоздящимися в горы облаками. Не обсохли еще следы ночного дождя. В воздухе парит, и всюду, на траве и кустах, — целый мир пронизанных солнцем, облитых его лучами или притененных листьев. И вдруг, в первый раз в жизни, среди темнозеленой, разрезной листвы пустырника, — большой розовый тюльпанъ. Это было изумление, от которого екнуло сердце, а потом — восторг, который все рос и рос, по мере того как взгляд медленно переходил от свежего шелковистого цветка на стройный круглый стебель и широкие, выстланные восковым налетом листья, на которых еще играла ярким серебряным блеском крупная, прозрачная, сплющенная капля. Это был глубокий захват всего существа, это было потрясение глубочайших глубин души, это было полное растворение в природе и слияние с нею. И прошло с тех пор полвека, а розовый тюльпан среди мусорных трав все еще стоит перед глазами увидевшего его когда-то мальчика во всей прекрасной, дорической красоте своих форм и во всей прелести своих благородных красок.

Вот из этих-то трех элементов — непреодолимой наслед-

ственной тяги к наблюдению и исследованию природы, потрясающего эстетического чувства и инстинктивного влечения к мускульной практике — и слагается психология ребенка, предоставленного самому себе и поставленного лицом к лицу с природой. И чем больше сплетаются между собой в том или другом случае эти элементы, тем сильнее впечатление, тем богаче результаты.

Если есть поблизости от дома песочная яма, то можно быть уверенным, что ребенок переживет в ней минуты глубокого космического восторга и унесет из нее с собой волнующую память и о прозрачных бесцветных песчинках, и о блестящих черных зернышках, и о желтых или красных крупинках, и о серебристых чешуйках, и о полусгнивших корешках травы и о крылышках жуков, которые он там найдет, роя свою пещерку под яркими и теплыми лучами солнца. Если есть около дома свежая лужайка, то в дни своей первой сознательной весны он изучит на ней своего первого ботанического друга одуванчика с такой обстоятельностью и полнотой, что долго будет отчетливо и ярко представлять себе и его изрезанные шероховатые листья, и жилки на них, и пустые, полупрозрачные стрелки цветов, и темнозеленые листочки обвертки, и яркие желтые цветы с высунувшимися из них ниточками и бегающими по ним маленькими черными трипсами, и нежный аромат этого цветка, и горький белый сок, пропитывающий корни и стебли этого растения. Если есть в доме печка, которая топится дровами, он подолгу будет сидеть перед нею, напряженно вглядываясь в разгорающееся пламя, в мятущееся движение огненных языков и синие огоньки тлеющих углей. Будет бросать в нее все, что ни попадется под руку, поглощеный одной только мыслью-посмотреть, „что выйдет". Будет совать в нее железную проволоку, прокалывать ею затем свою картинку, стену, пол, и с замирающим сердцем глядеть, как забытый в печи и вынутый затем утюг будет медленно остывать, сияя лучистым светом и воспламеняя падающие на него пылинки. Пролетит ли в первый раз над прудом сверкающий тропическими красками зимородок; выползет-ли из травы толстая нарядная бабочка; соберутся-ли кучкой красные клопы на липе; опустится-ли на сухой сучок зеленая стрекоза и начнет пережевывать пойманную муху, шевеля своими прекрасными глазами; залетит-ли на окно маленькая блестянка, сверкая своим розовым брюшком и своей сапфирной грудкой; черкнет-ли по небу падающая звезда или большое карминовое солнце начнет подниматься, все в морозной мгле, над дальним лесом, зажигая на окнах первые искры и бросая розовые пятна на бревен-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 1
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 60 - 79

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

чатые стены комнаты — от всего затрепещет маленькое сердце и замрет в напряженном, сосредоточенном полуоцепенении наблюдателя*).

Дело будущей коллективной и преемственной работы — составить более или менее полный инвентарь всех этих детских игр, любимых предметов, опытов и наблюдений. В настоящее же время нам важно прежде всего принять и оценить самый факт, что в окружающем нас детском мире — под видом подчас загадочных игр, а часто и в форме готовых возмутить нас атавистических поступков, чаще же всего совершенно незаметно для нас, — совершается великое дело переживания нашей культурной и зоологической истории, рост души полудикого существа до уровня современного культурного человека. Совершается великое дело воспитания человеческого детеныша руками самой природы — властное, самобытное и достигающее таких результатов, о которыхъ и не подозревали строители старой школы. Всмотреться в те методы, которыми работает сама природа в своих великих педагогических достижениях и пойти рука об руку с нею в нашей воспитательской практике — основная задача начавшейся новой педагогической эры. П. Кротков.

К вопросу о судьбах подростающего поколения.

(Из записной книжки.)

Время после войны характеризуется повсеместно резким возростанием нравственного огрубения, одним из наиболее разительных проявлений которого является угрожающий рост преступности в ее наиболее отвратительныхъ формах. Это нравственное огрубение — хочется сказать — одичание — находит свое выражение также в возобладании насильственных приемов политической борьбы, в росте политического терроризма. Нужно-ли приводить примеры? Они у всех на памяти. Убийство министра д-ра Рашина в Чехословакии, министра Драшковича в Югославии, Ратенау в Германии, убийство В. Д. Набокова, многочисленные акты прямого насилия над политическими деятелями почти во всех европейских странах — все это не случайность, а некий грозный симптом и, может быть, самое тягостное

*) Отмеченные конкретные факты все взяты из имеющегося у автора выверенного списка детских наблюдений, опытов и переживаний и относятся к детям от четырех до семилетнего возраста включительно.

в этом росте нравственного одичания — это то, что в его цепкие лапы захватывается молодежь, юноши, иногда почти дети.

Это вызывает особенную тревогу за судьбы грядущей человеческой генерации. И с разных сторон слышатся предостерегающие голоса. Прислушаемся к ним!

Вот Италия, где по образному выражению базельского профессора Михельса*), римская волчица родила двух близнецов — большевизм и фашизм и где в политике столь укрепился метод „прямого действия". По сообщению из Милана от 25-го января текущего года, министр народного просвещения должен был издать особый циркуляр о запрещении учащимся приходить в школу с оружием. „Avanti" отмечает, что при обыске в одном школьном помещении в Болоньи было найдено 39 револьверов!

В июне прошлого года прусский министр народного просвещения обратился с характерным воззванием ко всем, в чьих руках находится воспитание молодежи. Здесь говорилось о необходимости самой решительной борьбы с падением нравственных понятий и чувств среди молодежи. „Бессмысленная грубость" — гласило воззвание — „преступления, в роде убийства Ратенау, предшествовавшие ему ожесточенные нападки и следовавшие за ним грубые акты, свидетельствуют о том, что молодежь более, чем когда-либо, нуждается в правильном воспитании. Специальные знания не имеют смысла, если при этом забывается человек и его нравственная личность. Только в том случае, если нам удастся воспитать молодежь, как живую личность внутри национального целого, мы будем в состоянии выполнить и другую задачу: создать из нашей молодежи подлинных граждан. Это не есть задача только преподавания истории в школе, но задача всего обучения, воспитания, и каждый педагог несет свою долю ответственности за будущность народа... Подростающему поколению должно быть внушаемо, что духовная борьба должна вестись духовным оружием и что различие миросозерцаний не должно умалять уважения к личности".

Тревожные и предостерегающие голоса раздаются и в Чехословакии: Вот что пишет б. министр д-р Грубан в ольмюцкой газете „Našinec".**) „Двадцатилетний юноша по политичес-

*) Ср. интересные статьи о фашизме проф. Михельса, недавно выступавшего с публичной лекцией в Праге, в „Neue Zürcher Zeitung" изданные отдельной брошюрой.

**) Цитируем по „Prager Presse" от 26-го января 1923 г.

ким мотивам" посягнул на жизнь чехословацкого министра, в Германии студенты входят в боевые органы политических партий, в Венгрии в квартирах молодых людей обнаружены взрывчатые вещества, оружие и военное снаряжение, всюду, во всех странах молодежь сделалась орудием политических партий... Политические страсти проникают в среднюю и низшую школу. Юношеский энтузиазм питается не подходящей для него пищей политической ненависти и озлобления... Большевизм, реакция, пролетариат, буржуазия — все эти неосмысленные молодежью понятия опустошают ее душу. Политическая борьба вносится в самую школу. Берегите же молодежь!"

Было бы ошибочным утверждение, что проблема охраны молоеджи от вовлечения ее в непосредственную политическую борьбу возникла только в последние годы. Нет, она теперь стала только острее и обнаженнее. Напомним, что уже более десяти лет назад, в 1912 году, в Германии, по инициативе Zentrale für Jugendfürsorge, было созвано особое совещание из представителей педагогических, юридических, конфессиональных и политических кругов для обсуждения именно этого сложного и трудного вопроса (Ср. Der Kampf der Parteien und die Jugend. Ein Erörtungsabend-Herausgegeben von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Berlin 1912). На этом совещании участвовал известный педагог Кершенштейнер, министр Гентины, пастор Гольманн, социал-демократический депутат рейхстага д-р. Франк, г-жа Гертруда Беймер и мн. др. Многими участниками было высказано пожелание, чтобы, по крайней мере, в отношении молодежи в возрасте 14—18 лет была обеспечена в интересах культурных и педагогических, „eine politische Schonzeit", период, втечение которого молодежь не вовлекалась бы в самую гущу политической борьбы. Преждевременная трата социальных сил, — указывал один из ораторов, — влечет за собой быстрое „политическое одряхление" самого народа. Правда, на ряду с этим отмечалось, что политические страсти проникают в самую семью и что вполне эмансипировать молодежь от политическихъ воздействий невозможно. Но все же, как минимум, можно требовать, чтобы молодежь не воспитывалась в духе политической ненависти и не использовалась, как простое орудие в борьбе отдельных политических групп.

Таково положение на Западе. Что же сказать о России, пережившей и великую войну и ожесточеннейшую войну граж-

данскую и уже шестой год претерпевающей режим комунистической диктатуры?

„Комячейки“ в школах, организация политического школьного шпионажа, проповедь насилия везде и всюду, привлечение подростков к участию, в отвратительных „комсомольских“ публичных издевательствах над религиозным чувством, а — главное — общая атмосфера нравственного растления, — все это представляет грозную опасность, нависающую над юным поколением России.

Советская газета „Рабочая Москва“ (Но 99 за 1922 г.) сообщает о следующем случае:

Седьмого июня в семь часов утра священник церкви Иверской Божьей Матери на Ордынке обнаружил в храме висевший на веревке труп мальчика, лет 13-ти.

Следствием установлено, что мальчик на веревке был спущен через окно среднего купола, с целью кражи. После того, как он набрал в карманы ценности, злоумышленники стали его тянуть наверх, но веревка запуталась и мальчик повис в воздухе. Испугавшиеся воры оставили мальчика, который умер от удушения. У мальчика найдены украшения, снятые с икон.

Этот образ, мучительный как кошмар, символизирует положение гибнущих русских детей. Нравственная гибель подростающего поколения России, поистине, страшнее тифа и холеры, голода и чумы.... Ал. Маклецов.

Русская беженская школа.*)

Значение учреждения для детей русских беженцев русских национальных школ.

Значение школы в беженской обстановке для жизни ребенка еще более важное и так сказать, всеобъемлющее, чем в нормальное время. Во многом она должна заменить или восполнить семью и домашний очаг. Многие дети навсегда лишились семьи, другие надолго оторваны от нея, у третьих, наконец, имеющих семью здесь-же, за рубежом России, материальные условия жизни так тяжелы, что родители решаются расставаться с единственным, что у них осталось дорогого въ жизни — со своими детьми и отдают их в интернаты в другие города, а иногда и въ другие страны.

*) Доклад, прочтенный на Съезде русских академических организаций в октябре 1922 года в Праге.

С другой стороны дети и юноши лишены родины, вырваны из родной обстановки, с которой соединены их детские воспоминания. Их окружает чужая среда, чужие люди съ чужим языком, с чужой верой. Благодаря этому русская школа, особенно для живущих в ней, имеет и с этой стороны гораздо большее значение, чем это было в России. Она не только им заменяет семью, но и является для них частичкой их родины и они прочно срастаются и сродняются с нею, любят ее, считают ее своею, дорожат ее репутацией. Товарищеская семья въ беженской школе гораздо теснее, чем в прежней нашей школе, а равно и отношения учеников с воспитателями, учителями и гимназическим начальством ближе, интимнее, так сказать, родственнее. — Все это благотворно влияет на осмысленное отношение и рвение к учению, а следовательно и на его успешность, а также создает благоприятную атмосферу для воспитательного воздействия на молодежь, для внутренней, сознательной дисциплины. Ниже мы увидим, как благодаря этому русской беженской школе удается быстро выравнивать и дисциплинировать поступающие в нее разношерстные, разновозрастные и великовозрастные элементы, настолько поломанные жизнью, что на первый взгляд иногда можно было думать что для нихъ нужны скорее исправительные заведения. Но материал в огромном большинстве оказывается вполне доброкачественный и вышеупомянутые условия беженской школы помогали ей использовать все хорошее, что заложено было въ молодежи и справляться с своей воспитательной задачей почти без принятия строгих дисциплинарных мер, причем самым строгим наказанием была угроза исключения из учебного заведения и лишь въ немногих крайних случаях само исключение.

Характерным явлением в русской беженской школе является яркое развитие у питомцев национального чувства, любовь к родине, воспоминание о ней, мечта о возвращении в нее и о работе на ея пользу. И педагогам не приходится внешним, так сказать, оффициальным путем прививать им идею патриотизма. Им приходится лишь вглядываться в детские души, понимать текущие обстоятельства и сообразно с этим руководить и осмысливать развитие вполне естественного после всего пережитого настроения детей и не столько подогревать его, сколько иногда удерживать от излишней гипертрофии, от какого-нибудь одностороннего и неправильного направления, стараясь обратить их внимание и на те достижения западной культуры, которая теперь их окружает.

Развитие национального чувства в детях русских школ про-

является решительно во всем: в их частных задушевных разговорах, в выборе книг для чтения, в их сочинениях и в издаваемых ими журналах, в рисунках, в песнях, в украшениях их комнат.

На ряду с развитием национального чувства, а некоторых и во главе его у учеников русских беженских школ наблюдается любовь к церкви и значительный подъем религиозного чувства сравнительно с нашей дореволюционной школой.

Необходимость создания своей школы при таком скоплении русских беженцев ясна для всех. При том разгроме школьного дела, который существует теперь в России, при том физическом и умственном вырождении, которое угрожает подрастающему поколению на родине, наконец, при том уничтожении и вымирании там интеллигенции, первейшей национальной задачей нашего беженства является создание новых кадров сознательных русских работников на всех поприщах человеческого знания.

Распыление наших детей по чужеземным школам и неизбежная отсюда их денационализация явились-бы непоправимым уроном для русского национального дела и для воссоздания России в качестве самостоятельного государства, а не колонии для других народов.

Но, к несчастью, денежных средств далеко не хватает на выполнение этой первостепенной задачи в полном объеме. Поэтому большое количество русских детей отдается в иностранные школы. Особенно нежелательно бывает это для детей младшего возраста, когда они отрываются от семьи. Не говоря уже о более угрожающей в таком случае опасности денационализации, особенно в интернатах, чуждая обстановка болезненно отражается на молодых детских душах. Нужно сказать, что во многих странах педагогическая часть въ школах, как в начальных, так и в средних, поставлена далеко не на должной высоте. Часто преобладает механическое заучивание и не обращается достаточно внимания на самодеятельность и всестороннее развитие ребенка. Что касается воспитательной стороны, то нередко преобладает устаревшая система внешней муштры и телесных наказаний.

В русском школьном деле в большинстве стран скопления русского беженства наблюдается стремление завести раньше всего Детские Сады и Начальные Школы. Отчасти это может быть объяснено и большей легкостью их учреждения вследствие меньшей стоимости и менее сложного оборудования. По этой-же причине сначала учреждаются по преимуществу школы для приходящих. Но вскоре, вследствие особенностей беженской жизни

с ее материальной необеспеченностью и иногда с рассеянностью беженцев по далеко заброшенным городкам и селениям, выдвигается повелительная необходимость устраивать интернаты, а равным образом или постепенно надстраивать высшие классы, или-же прямо открывать средние учебные заведения.

Что касается высшего образования, то за исключением основания некоторых отдельных русских факультетов, курсов или суррогатов высшей школы в виде, так называемых, народных университетов, жизнь разрешила этот вопрос в смысле поступления русской молодежи в иностранные высшие учебные заведения. Здесь играет роль и невозможность обставить в короткое время русские высшие учебные заведения, особенно по прикладным знаниям, достаточным количеством пособий, кабинетов и лабораторий, и целесообразность использования для русского юношества достижений западной школы и западной науки. В этом возрасте им менее угрожает опасность денационализации, особенно при групповом их размещении по учебным заведениям.

Но, как было выше сказано, русских детей приходится часто отдавать в иностранные начальные и средние школы, причем, сплошь да рядом, родителям, вследствие дороговизны и трудности теперь передвижения, не приходится выбирать наиболее желательную для них школу, иногда в другой стране, а наиболее близко к ним расположенную или такую, где их дети могут учиться, а иногда и жить бесплатно. Хорошей стороной обучения в иностранной школе является основательное усвоение одного из иностранных языков. Раньше всего оно необходимо для прохождения курса в иностранном высшем учебном заведении, а затем, усвоение одного из славянских языков может быть полезным при национально-политической группировке, в которой славянству придется, быть может, выступать более объединенным. — Изучение-же немецкого, французского или английского языка, полезное и раньше, теперь приобретает первостепенную важность при той роли, которую придется западу и, в частности, западному капиталу, сыграть при восстановлении России.

Но уже наблюдаются, к сожалению, не редкие случаи, когда дети, порознь посещающие нисшие и средние иностранные школы и особенно поселившиеся в них, сначала начинают коверкать русскую речь и через некоторое время совсем ее забывают. Если и нельзя устраивать везде русские школы, то для борьбы с такой денационализацией желательно для детей, отданных в иностранные учебные заведения устраивать дополнительные курсы по Закону Божьему, по русскому языку и литературе,

по русской истории и географии. Попытки к организации таких курсов были, например, в Париже, в Праге, в Варне.

Организация школ различного типа и средства на их содержание.

Говоря о школьном деле, мы, за неимением пока сведений из всех стран скопления русского беженства, пользуемся главным образом данными Всероссийского Союза Городов, работающего на этом поприще на Юго-Востоке Европы.

Средние школы приходилось открывать самых различных видов. Так, в Сербии, при разбросанности там беженцев в более, чем 300 пунктах, подчас очень глухих и отдаленных, пришлось открывать групповые занятия по предметам разных классов с количеством учеников от 12 до 40 человек. Затем идут в той-же Сербии так называемые Детские Дома, в которых, кроме детских садов и начальных училищ, постепенно открываются гимназические низшие классы для приходящих учеников. Детей в этих заведениях бывает от 60 до 90 в каждом. Теперь, в некоторых из них открыты уже 5-ые и 6-ые классы. — Если деятельность их будет продолжаться и если на это хватит денежных средств, то некоторые из них превратятся в полные средние учебные заведения. Наконец, гимназии с интернатами или без них заключают в себе обыкновенно от 150 до 300 учеников и лишь Тшебовская в Чехословакии имела за прошлый учебный год до 600 учеников, причем в одних 4-х отделениях восьмого выпускного класса было 180 человек.

В виду особенностей беженской жизни приходится всюду и кормить детей, причем для приходящих это обыкновенно ограничивается одной едою в день из одного или двух блюд; иногда дается на завтрак еще какая-нибудь каша или какао. Кроме того, большое количество детей приходится и одевать, и обувать. Нужда в интернатах больше, чем в нормальное время, т. к. родители часто живут в невозможных условиях или целые дни должны зарабатывать себе хлеб и им не до воспитания детей. Все эти условия удорожают и осложняют дело средней школы.

Очень лишь немногие из родителей могут платить за учение своих детей и они помещают обыкновенно их или в русские частные гимназии или отдают в какое-нибудь иностранное учебное заведение. Частные учебные заведения, вследствие вышеупомянутых условий, не носят обыкновенно целиком коммерческого самоокупающегося характера и пользуются субсидиями от рус-

ских общественных организаций или от иностранных благотворительных учреждений и государств. Иногда школы возникают по инициативе групп учителей, причем им подчас приходится начинать с безвозмездного труда или за грошевое вознаграждение и лишь потом находить поддержку в каком-нибудь учреждении.

Средние школы, открываемые русскими общественными учреждениями, содержались сначала, главным образом, на остатки русских казенных и общественных средств, вывезенных из России. В широком размере им с самого начала стали приходить на помощь многие иностранные благотворительные организации и славянские государства. Иностранные организации, кроме денежных ассигнований, щедро помогали русским школам предметами школьного обзаведения, учебниками и учебными пособиями, продуктами питания и обмундированием. По мере иссякания русских средств, иностранная помощь все росла. Но в виду затяжного характера русского беженства, длящегося уже более 2½ лет и назревания новых острых народных бедствий (укажем, например, на голод в России, на массовое беженство теперь христиан из Малой Азии) иностранные средства тоже стали сокращаться, а в иных случаях и прекращаться. На это влияет и экономическая разруха, царящая в большинстве государств. Так, на Балканах закрылась столь широкая раньше деятельность Американского Красного Креста, в Сербии с 1-го мая этого года прекратил питание детей Международный Красный Крест, Young Men's Christian Association прекратил минувшим летом помощь школьному делу в Эстонии. В славянских странах (Болгария, Сербия, Чехословакия), по мере иссякания русских благотворительных иностранных средств, преобладающее место в бюджете русского школьного дела стали занимать государственные ассигнования. Но, например, в Болгарии и они уже прекратились, и только в Сербии и Чехословакии они носят пока постоянный характер и имеют даже некоторую склонность к увеличению.

Приводим здесь стоимость содержания одного ученика в день во французских франках:

	Турция	Болгария	Сербия	Чехословакия
Учение и полное содержание	7½	2½	3—	6—
Еда	3—	1—	1⅓	2—2⅓

Если принять во внимание, что получаемые через Совещание Послов из остатка русских государственных фондов, находившихся в Америке, средства самой крупной русской организации, приходящей на помощь школьному делу — Парижского Земско-

Городского Комитета помощи русским гражданам заграницей — к 1-му января 1923 г. совсем прекращаются, то надо признать, что русская школа заграницей находится накануне очень острого денежного кризиса.

И до сих пор, несмотря на огромное в этом отношении напряжение, далеко не удалось обеспечить русской школой всех детей полутора-миллионного русского беженства. Например, в одной Сербии до полуторы тысячи детей остается за дверьми русской школы, обучается же в ней около 3000 детей.

Для того, чтобы сохранить школьное дело на первое время хотя-бы на теперешнем уровне, в ближайшем будущем придется напрячь все усилия, чтобы привлечь к нему регулярные бюджетные ассигнования отдельных государств, т. к. опыт показал, что надежды, возлагавшиеся на международные организации, пока не оправдались. Наряду с этим надо вновь сделать попытку к привлечению и использованию иностранных средств путем отправки групп учащихся в иностранные учебные заведения или адоптации иностранными организациями наших уже существующих школ. Затем по мере того, как беженство делается затяжным, надо вводить оплату учения в школе, с освобождением от нее неимущих и устройством стипендий.

Есть опасение, что в текущем учебном году, при ухудшающемся материальном положении, неуверенности в завтрашнем дне, не придется уделять столько времени, сколько следовало-бы, разработке коренных вопросов русского учебного дела заграницей: о его приспособлении к требованиям времени, о борьбе с денационализацией русских детей, о пересмотре программ согласно требованиям государств, субсидирующих русские средние учебные заведения, и для подготовки абитуриентов к поступлению в иностранные высшие учебные заведения. Очень может быть, что, если не изменятся в ближайшем будущем обстоятельства к лучшему, то и на предполагаемом Съезде по средней и низшей школе вопросы материального характера будут преобладать.

Школьная обстановка.

Сравнительно многие беженские учебные заведения имеют хорошие помещения. Для примера укажем на некоторые из таковых: Тшебовская гимназия в Чехословакии на 600 живущих учеников, размещенная в 40 каменных бараках у подножия лесистых холмов; недавно открытая гимназия с интернатом на 150 человек в Литии в Сербии в загородном замке с большим пар-

ком в здоровой гористой местности: Детский Дом с начальной школой на 100 человек на Азиатском берегу, близ Константинополя, на берегу Мраморного моря. Большинству же русских учебных заведений, вследствие царящего везде жилищного кризиса, приходится приспособляться в очень неудовлетворительных помещениях. Иногда под школы отводятся бывшие казарменные и лазаретные помещения или оставленные монастыри. Такие здания обыкновенно даже после более или менее капитального ремонта бывают холодны и неуютны и изобилуют сквозняками. Наемные же помещения в жилых домах еще менее приспособлены к школьному делу: большинство из них тесны, плохо освещаемы, с проходными классами, с неприспособленными для большого количества учеников уборными. Вследствие тесноты классные занятия производятся в некоторых учебных заведениях на площадках лестниц или в малоосвещенных кладовых. Хорошо еще, когда в таких случаях при них имеются сады: тогда хоть летом часть занятий происходит на воздухе. Но есть и такие школьные помещения, не обладающие ни клочком свободной земли, в которых даже в летнюю духоту нельзя открыть окон, выходящих на улицу, вследствие облаков пыли и грохота мостовой. Иногда разные классы одного учебного заведения размещены по нескольким зданиям, далеко друг от друга находящимся. В отводимых под русские школы местных учебных заведениях приходится заниматься в послеобеденное или вечернее время.

Во многих беженских училищах школьная обстановка соответствует помещениям. Например, далеко не все они имеют специальную классную мебель, а обходятся простыми столами и скамейками, возвышений и кафедр для учителей почти нигде не имеется. Вместо классных досок или вешается кусок черного и коричневого линолеума, или часть стены выкрашивается в черный цвет. Ощущался, особенно в начале, большой недостаток в учебниках. Теперь, хотя русских учебников издается заграницей достаточно, но часто ни у учеников, ни у учебных заведений не хватает средств на их приобретение. Бывали случаи, когда на класс в 30—40 учеников не было ни одного учебника, или же 2—3 экземпляра. С младших классов приходится применять иногда лекционный способ, когда двенадцатилетние ученики должны записывать преподаваемое со слов учителя или же после уроков переписывать составленные им записки. В Сербии Представ. Союза городов прибегло к изданию учебников литогр. способом. В Тшебовской гимназии учебники издаются посред-

ством умножения учительских записок на множительных аппаратах. Стенные географические карты рисовались иногда учителями или учениками от руки. Глобусов, теллуриев, стенных таблиц и картин по истории, по естествознанию и по истории искусств нет почти нигде. То-же самое можно сказать и про физические кабинеты, естественно-исторические коллекции и химические лаборатории. Только в самое последнее время немногие учебные заведения, поставленные в наиболее выгодные условия, стали понемногу кое-чем из этого обзаводиться при помощи случайных ассигнований или пожертвований. По большей же части школы проявили много изобретательности и приспособляются, устраивая самодельные, почти не стоющие никаких денежных средств физические кабинеты, химические лаборатории и естественно-исторические коллекции. И нет худа без добра: эта необходимость проявить творческую изобретательность, это непосредственное применение к делу отвлеченного метода ручного труда, это сближение с окружающей природой посредством собирания ботанических, зоологических и минералогических коллекций — оживили преподавание и заинтересовали учеников. Бывшая осенью 1922 г. в Женеве выставка Всероссийского Союза Городов по школьному делу заинтересовала этой стороной дела представителей западного педагогического мира. Один видный педагог, познакомившись с постановкой русской эмигрантской школы и сопоставив убогую ее обстановку и отсутствие учебников и учебных пособий с достигнутыми результатами, сказал: „Нам есть чему у вас поучиться, есть чему позавидовать: у вас есть свобода творчества, а у нас учебники и руководства убивают все“ („C'est le manuel qui nous tue“.)

Труд педагогов.

Работа педагогов в условиях беженской школы особенно трудна, ответственна, но как мы видим и плодотворна. Разделив вместе с другими тяжести беженской жизни, оторванные от всего родного, потеряв большей частью дорогие для них существа, живя в большинстве случаев по захолустьям и не имея ни возможности ни желания пользоваться какими-либо развлечениями — они целиком ушли в свою работу. Но мы уже отчасти видели, как много трудностей они встречают на своем пути, как много труда, вдумчивости и изобретательности им надо применять, чтобы работать в непривычной для них обстановке, с иным составом учеников и с совершенно новыми рас-

ширенными заданиями для школы. При этом надо сказать, что у них почти нет того, при помощи чего они могли бы поддерживать и пополнять знания по своим отраслям или следить за движением педагогической науки. Они не имеют возможности пользоваться, как в нормальное время, учительскими фундаментальными библиотеками, педагогическими журналами, съездами, публичными лекциями. Лишь немногие, сравнительно, счастливцы, находящиеся в культурных центрах или близ них, могут отчасти пользоваться благами западной цивилизации и знакомиться с некоторыми достижениями западной школы.

Материальные условия большинства учителей очень тяжелые. Мы уже говорили, что иногда они по собственной инициативе начинают занятия безвозмездно или за гроши. Но и получая определенное вознаграждение, низведенное обыкновенно до минимальных размеров, они с трудом, особенно семейные, сводят концы с концами. Получая большей частью поурочное вознаграждение, они во время каникул лишаются заработка. И если напр., Рождественские или Пасхальные праздники бывали раньше временем отдыха, разумных развлечений и полезных для дела общений, теперь приходится лишь мечтать о скорейшем их окончании и выкраивать, как бы прокормить втечение их свою семью при помощи грошевых сбережений или займов. Во многих учебных заведениях летних каникул почти не бывает, что, может быть, выгоднее для бюджета учителей, но не может не отражаться пагубно на их здоровьи и трудоспособности. В Сербии учительский труд в русских школах до весны этого года оплачивался в размере 7 динар за час, а теперь 10 динар, тогда как минимальная оплата сербского преподавателя 20 динар. В Тшебовской гимназии, содержимой почти целиком на средства Чехословацкого правительства, учительский труд оплачивается по нормам чешских гимназий. В некоторых учебных заведениях, вследствие недостатка средств, выдача жалования затягивалась на несколько месяцев, а некоторые и совсем распадались и учителя оставались без заработка. Еще недавно, вследствие сокращения русских средств, в Сербии пришлось закрыть групповые занятия и несколько десятков учителей осталось без работы. Неуверенность в завтрашнем дне не может не влиять гнетуще на состояние духа преподавателей. И счастливым исключением в этом отношении надо признать те русские учебные заведения, содержание которых обеспечивается более прочно регулярными государственными ассигнованиями.

Если ко всему этому присоединить уже упоминавшуюся нами

внешнюю обстановку работы в плохих помещениях, без учебников, пособий и кабинетов, когда часто самому учителю приходится составлять учебник и диктовать его малым ученикам, самому делать нужные аппараты или чертить географическую карту мелом на плохой классной доске — то картина учительского труда встанет во всем объеме. Надо к этому прибавить, что воспитательная и учебная задача осложняется тем, что от беженской школы требуется больше заботы о детях, больше необходимости замены им семьи, чем в нормальное время. Кроме того, средней школе приходится иметь дело с учениками выбитыми из колеи в младшем возрасте от беспризорности, а в старшем от пребывания сплошь да рядом на фронте европейской войны, от участия в гражданской войне и от самостоятельной борьбы за существование в беженской обстановке. Возраст в старших классах достигает до 20-ти—25-ти и более лет. Кроме этих обстоятельств надо иметь в виду, что класс составляется очень разношерстный по составу учеников не только по возрасту, но и по прохождению курса в различных учебных заведениях различного типа и что многие из них по 4, по 5 лет не брали книги в руки. — Сплошь да рядом прием новых учеников приходится производить в течение всего учебного года, что значительно затрудняет дело выравнивания класса.

И не смотря на все эти тяжелые условия работы, мы видим по двухлетнему опыту и по бывшим нескольким выпускам, что русское учительство с честью вышло из положения и сделало все от него зависящее для успеха дела.

Ученики.

Из сказанного раньше мы уже отчасти познакомились с составом учеников русской беженской школы и с его особенностями.

В приготовительный и первый классы, там, где нет Детских Садов, родители приводят детей восьми и даже семи лет и говорят, что если откажут в их приеме, то им грозит опасность сделаться детьми улицы, т. к. сами они должны уходить на весь день, чтобы заработать себе пропитание.

Не без сомнений и страха приходилось впервые принимать в старшие классы юношей до 25-ти, 26-ти лет, некоторых уже побывших в офицерских чинах и получивших раны, контузии и знаки отличия. Можно было опасаться, что выбытие из колеи боевой жизнью на фронте войны Европейской, проходя через все ужасы братоубийственной гражданской войны и террора,

претерпев затем всю тяжесть беженской жизни с ее обостренной борьбой за существование — эти юноши выйдут с душевным надломом, с пониженной волевой энергией, с расшатанными нервами, с несколько извращенными нравственными понятиями, некоторые огрубевшие, другие опустившиеся.

Трудно было предположить, что люди, прошедшие чрез столько мытарств, оторванные в течение стольких лет от регулярного труда и благотворного влияния семьи и школы, иногда в течение нескольких лет не бравшиеся за книгу, будут способны сесть за ученическую скамью, усердно и кропотливо взяться за ученье и подчиниться школьной дисциплине.

Но, по мере хода дела, с радостью приходилось убеждаться, что материал в огромном большинстве был вполне доброкачественный. Бывший у некоторых нежелательный налет в создавшейся общей хорошей атмосфере быстро сходил и как с воспитательной, так и с учебной стороны стали наблюдаться неожиданные и радостные симптомы. Даже можно констатировать, что добровольное и сознательное участие в вооруженной борьбе способствовало развитию у многих волевой энергии и коллективной дисциплины. Жажда же приобретения знания, регулярного труда и наверстания потерянного времени была неимоверная. Кроме того, у них было определенное сознание, что если они теперь пропустят единственный случай учиться, то в предстоящей борьбе за существование они будут потеряны. В глубоком национальном патриотизме, которым все они были пропитаны, они горели желанием быть со временем полезными работниками на мирном поприще по воссозданию Родины, за которую они еще недавно рисковали жизнью. Лишенные Родины и семьи, они крепко держались за школу и получалась дружная школьная семья.

Когда-нибудь написанная история русской беженской школы запишет много интересных примеров поразительного чувства долга и альтруизма среди ее учеников. И это есть общее явление для всех беженских средних учебных заведений в разных государствах. В учебном отношении рвение к занятиям часто бывает таково, чго воспитателям приходится больше удерживать его, чем поощрять, особенно у слабогрудых и вообще болезненных. Так в одном из учебных заведений приходилось этим летом наблюдать, как выпускные ученики с 4-х часов утра выходили с книжками на воздух и занимались. И в результате старые учителя, преподававшие в России много, иногда несколько десятков лет, с изумлением видели, что они здесь достигали

в течение нескольких месяцев того, чего не всегда удавалось достигать раньше в России в течение нескольких лет.

В воспитательном отношении получались столь же утешительные результаты. И разумеется, при таком возрастном составе приемы воздействия и сам тон обращения с учениками совсем иные, чем бывали обыкновенно раньше. Никаких строгих дисциплинарных мер и наказаний, так сказать, внешнего, устрашающего порядка, не употребляется. Обыкновенно дело кончается разговором, усовещеванием, иногда выговором. Главной и единственой строгой мерой наказания служит угроза удаления из учебного заведения и в исключительных случаях само удаление. Раз лишь из одного вновь образованного учебного заведения пришлось удалить целую партию учеников совсем не подходящих к учению и направить их на приискание себе пропитания физическим трудом.

В старших классах наших средних учебных заведений обыкновенно разрешается открыто курить, а для неимущих иногда даже покупаются папиросы. Интересным фактом русской зарубежной школы является безусловно благоприятный результат совместного обучения. Даже скептики в этом отношении, особенно в виду великовозрастного состава учеников и ненормальных условий их жизни за последние годы, должны признать благотворное взаимное влияние и создание в школе более интимного и семейного настроения. Во всех школах Союза Городов, кроме Тырновского Сельско-Хозяйственного училища в Болгарии ведется совместное обучение.

Одним из достижений нашей беженской школы надо признать сильно развитую самодеятельность у ее питомцев. Наблюдается образование всевозможных товарищеских кружков для самообразования, совместного чтения, реферирования, коллекционирования, изучения природы, занятия в химических лабораториях и т. д. В Тшебовской гимназии несколько учеников занимается с школьным врачем бактериологией. Другие кружки занимаются искусством и литературой, устраивают постоянные театры, хоры, оркестры, издают ученические журналы с художественными рисунками и виньетками, украшают свои помещения. Большинство школьных церквей оборудовано и украшено самими учениками. На Женевской выставке один из посетителей, любуясь красиво исполненным орнаментом в русском стиле на одном из ученических журналов, спросил: „Скажите, чем Вы достигаете такой удивительной тщательности в украшении журналов“, и

получил в ответ: — „Ровно ничем, мы совсем не касаемся этого дела. Это целиком дело самих учеников."

Очень развиты спортивные кружки. В Тшебовской гимназии образовался кружок Сокслов под руководством Чеха-Сокола. В Константинопольских, Болгарских и Сербских школах есть Бойскаутские организации. Тшебовский фут-больный кружок выезжает часто в соседние местечки на состязания, как с немецкими, так и с чешскими командами, и с честью выходит из них.

Укажем еще несколько интересных проявлений самодеятельности учеников в Тшебовской гимназии. Ученической библиотекой-читальней, где ежедневно после уроков, а по праздникам целые дни, сидит в двух комнатах до 80 и даже до 100 учеников и учениц, целиком заведует кружек из 4 учеников старших классов, которые почти все свое свободное время посвящают работе и дежурству в библиотеке. Кружек старших учеников и учениц, имеющих склонность к педагогическому делу, помогают воспитателям в надзоре за младшими учениками и некоторые из них возятся с ними все свободное время и ухаживают за ними, как няньки. С отсталыми детьми они безвозмездно репетиторствуют. Кружек учениц практикуется и помогает школьному врачу в больнице, амбулатории и аптеке.

Трудовое начало сильно развито в наших школах. И как графическое искусство немедленно применяется в жизнь посредством украшения церквей, писания декораций, расписки стен помещений кружков, иллюстрированием журналов и т. д., точно также преподававшийся раньше, так называемый, ручной труд заменен в силу беженских обстоятельств непосредственно трудом. Почти во всех средних школах с интернатами есть свои сапожные мастерския, где сами ученики чинят свою обувь. В некоторых имеются столярные мастерския для изготовления классной мебели и разных других предметов. Есть специальные мастерския для изготовления учебных пособий и приборов. Есть мастерския художественной резьбы, слесарня, переплетная и др.

Количество наемной прислуги доведено до минимума. Во всех школах дети сами убирают свои комнаты и свои постели, дежурят в столовых и в кухнях, а иногда принимают участие в мытье посуды и в приготовлении пищи. В некоторых учебных заведениях, особенно сначала, ученикам приходилось заниматься колкой и пилкой дров и отоплением. Когда приходилось приезжать в отведенное еще не приспособленное и не оборудованное помещение, то ученикам иногда приходилось немедленно же

браться за мытье полов и окон, за побелку стен, за ремонт дверей и за изготовку мебели. В некоторых школах ученики ухаживают за домашними животными и за птицей. Почти всегда, где представляется только возможность, ученики заводят огороды, а иногда и цветники. Дольно-Ореловская прогимназия в Болгарии имеет мастерския: столярную, слесарную, кузнечную, древообделочную, швальную, изготовления физических приборов. В сельско-хозяйственной школе в Тырнове все полевые работы исполняются самими учениками, кроме того они работают в кузне и на турбинной мельнице.

Такая эксплоатация ученического труда на первый взгляд как-будто в ущерб учебного дела. Но воспитательное значение труда с избытком окупает этот кажущийся ущерб. Напротив, благодаря создавшейся обстановке удалось осуществить излюбленный метод Американской школы, чтобы у учеников слово немедленно претворялось в дело и чтобы у них развивалась волевая энергия, инициатива и самопомощь.

В одной из наших гимназий в Болгарии в летнее каникулярное время ученики старших классов образовали трудовые артели и отпускались в окрестности на полевые работы, где зарабатывали себе деньги на обмундирование, на учебники и на мелкие расходы.

Программа учения.

Большинство средне-учебных заведений придерживается, так называемой, Игнатьевской программы с внесением в нее некоторых изменений, согласно новым требованиям, предъявляемым жизнью. Вследствие недостатка средств беженская школа не может позволить себе роскоши не только какой-либо специализации, но и разделения на классическую и реальную секции, хотя бы с старших классов. Когда же и учреждается в отдельном пункте какой-либо один из видов этих школ, то это является неудобством для беженцев, т. к. они не имеют в таком случае возможности сделать для своих детей выбора школы. Поэтому преобладает универсальный тип гимназии с уменьшенным, иногда, преподаванием латинского языка и с усилением изучения новых языков и, как выше было сказано, с введением трудового начала.

Пребывание в чужих странах, иногда с субсидиями со стороны их правительств на содержание школ, обязывает русские школы изучать их язык, литературу, историю. Некоторые изме-

нения в программе вызываются и необходимостью приспособиться к требованиям иностранных высших учебных заведений, куда наши абитуриенты поступают для продолжения своего образования. Со стороны Сербского и Болгарского правительств условием разрешения поступления в высшие учебные заведения или получения государственной субсидии ставится усиленное занятие местным языком (напр. в Сербии предложено заниматься сербским языком в таком же объеме, как в сербских школах) и некоторые другие изменения в программах. В Сербии требуется также усиление преподавания геометрии. В Болгарии для получения аттестата зрелости придется расширить преподавание естественной истории и рисования и ввести преподавание химии и политической экономии в размере программ Болгарских гимназий. В Чехословакии никакого требования, кроме изучения чешского языка, не предъявляется. На выпускных экзаменах и в Болгарии, и в Сербии и в Чехословакии присутствуют представители Министерства Народного Просвещения и на аттестатах ставится удостоверение и печать Министерства об окончании среднеучебного заведения. На выпускных аттестатах Тшебовской гимназии Министерство Народного Просвещения написало, что имеющие этот аттестат приравниваются в правах с оканчивающими местные реальные училища.

Из языков французского, немецкого и английского два являются обязательными. Но многие ученики изучают все эти языки. Языки являются больным местом нашей школы и сильно загружают и без того перегруженную ее программу. И в самом деле, приходится изучать до 6 языков: русский, латинский, местный и три новых, причем ни один из них не усваивается основательно.

Все эти, а также и многие другие вопросы программного характера все настойчивее выступают во всех беженских учебных заведениях и должны быть предметом детальных обсуждений в Педагогических Комитетах, на Съездах педагогов и деятелей по народному образованию по отдельным странам и, наконец, на предполагаемом общем заграничном Съезде.

Сношения с местной жизнью.

Когда-то Петр своей дубинкой гнал русскую молодежь учиться заграницей. Правда, с тех пор успела создаться и расцвесть своя русская, национальная школа. Правда, беженская молодежь далеко не всегда находится в условиях, дающих воз-

можность использовать научные достижения Запада. Но тем не менее, надо суметь использовать, насколько возможно, само несчастье наше и помочь нашей молодежи взять из окружающей жизни все, что может расширить ее умственный кругозор и завязать могущие быть полезными в будущем сношения. Надо согласовать в молодежи болезненно-сильно развитое в ней теперь высокое чувство любви к родине с умением вдумчиво и сознательно относиться к жизни тех народов, куда их забросила судьба. Можно и надо критически относиться к многому, но в то-же время понимать и ценить все великое и гениальное, как в духовной сфере, так и в материальной, что достигнуто поколениями лучших людей на Западе и без благотворного влияния чего не могла создаться и впредь не может возродиться ни русская культура, ни сама Россия. Надо радоваться и содействовать развитию здорового национального чувства, горение которого в душах нашей молодежи вызвано теперешнимъ национальным горем. Но надо следить, чтобы это святое чувство не принимало у нее односторонних и уродливых форм, не переходило в неправильно понятый мессианизм и исключительность, порождающие шовинизм в противовес общечеловеческим идеалам.

В славянских странах особенно важно осветить детям историю и значение славянства и славянской идеи.

Все сказанное относится, главным образом, к русским студентам заграницей, которые почерпнут в высших учебных заведениях Запада много научных знаний и навыков, а также познакомятся с культурой и правовым строем Запада. Но и в средней школе, особенно в виду великовозрастности учеников ее старших классов, наряду с заочным, к несчастию, изучением родиноведения должно быть заложено сознательное отношение к окружающему. Для этого прежде всего преподавательский персонал должен сам изучить язык, историю и достопримечательности страны, давшей приют учебному заведению, и войти, насколько возможно, в непосредственные сношения с местными жителями и представителями педагогического мира.

Русским школам следует, и не только по требованиям местных правительств, но и самим вводить изучение языка, истории и географии страны, в которой они находятся.

Укажем на кое-что, что проводится в жизнь в некоторых учебных заведениях Союза Городов, для сближения с местной жизнью и для изучения ее. В учебных заведениях Болгарии устраиваются школьные празднества, как в русских с участием болгарских школ, так и в болгарских с участием русских. Насе-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 1
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 80 - 99

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ление очень, хорошо относится к русским учебным заведениям. Интересно видеть на снятых фотографиях дружно перемешанных русских и болгарских детей в то время, как их отцам искусственно стараются привить враждебные друг другу чувства. Одной из гимназий Союза Городов удалось устроить объезд известных исторических мест русско-турецкой войны 1877-го года, причем встреча русских со стороны населения, особенно стариков, помнящих эту войну, была самая трогательная.

В Сербии, кроме обычного общения русских школ с населением, надо отметить бывшую в Белграде в апреле этого года выставку произведений русских беженцев с школьным отделом, состоящим, главным образом, из произведений самих детей. Отдел этот, равно как и устроенный во время выставки школьный праздник, имел у сербской публики и у сербских педагогов и общественных деятелей значительный успех.

В Константинополе под руководством опытных руководителей было устроено несколько ученических экскурсий для посещения храма Св. Софии и других памятников Византийской культуры.

Тшебовская гимназия в Чехословакии, поставленная сравнительно в лучшие материальные условия, в течение этого лета устраивала у себя несколько школьных праздников с приглашением находящихся в окрестностях чешских школ и представителей городских самоуправлений. Празднества эти заключали в себе театральные представления (например „Женитьба“ Гоголя), концертные и балетные отделения. Ученические хор и оркестр исполняли по преимуществу русские вещи, но также чешский гимн и некоторые чешские песни. Затем обыкновенно шло угощение и спортивные упражнения. Говорились педагогами взаимные речи и приветствия, носившие самый искренний и задушевный характер. Тшебовская гимназия отдельными партиями, доходившими количеством до 200 человек, перебывала в свою очередь в гостях у чешских учебных заведениях и пользовалась всегда самым радушным гостеприимством. Посещение гимназией небольших городов, дефилирование учеников с вокзала ж. д. по городу, публичные спортивные состязания, музыка и приветствия делали для их жителей эти экскурсии событием дня. В обеденное время, как ученики, так и сопровождавшие их учителя и воспитатели, разбирались по домам местных обывателей, где им предлагалось радушное угощение и велась беседа на чещском и русском языках, причем достигалось достаточное понимание. Иногда завязавшееся так. образом знакомство между детьми поддерживается затем перепиской. Программа празднеств бывает иногда смешан-

ная, т. е. исполнения номеров выполняемых русскими учениками сменяются выступлениями чешских учеников. Русская музыка имеет большой успех у чехов. Некоторые экскурсии имели специально характер спортивных состязаний, главным образом, футбольных. Иногда-же бывает лишь концертное отделение. Постоянной связью с местной спортивно-национальной жизнью служит образовавшийся в Тшебовской гимназии отряд Соколов. На годичном Акте гимназии наиболее отличившиеся Соколы награждались разными знаками отличия начальником местных чешских соколов и были зачислены в их среду. Русским ученикам объясняется, какое значение имела сокольская организация в деле создания национальной спайки чехов во время австрийского владычества и воспитания у них массовой дисциплины и физической выносливости.

Несколько чешских семейств выразило желание взять на летние, каникулы русских детей. Были отпущены главным образом, сироты. Они встретили самое сердечное к себе отношение, заметно поправились от здоровой жизни, преимущественно на свежем воздухе и от хорошей обильной пищи и научились недурно говорить по-чешски. Это послужило еще более тесною связью между гимназией и населением.

Педагогический совет гимназии наметил целый ряд экскурсий, из которых часть была осуществлена этим летом.

Надо заметить, что ознакомление т. о. с окружающей жизнью во многом заменяет отсутствующие наглядные пособия, причем в некоторых отношениях оно для учеников живее, интереснее и потому полезнее последних.

Более близкие пешеходные экскурсии делались с целью изучения местной природы с собиранием ботанических, зоологических и минералогических коллекций.

Железнодорожная экскурсия была предпринята для посещения знаменитых сталактитовых пещер в окрестностях г. Брно. Посещены были находящиеся по соседству с Тшебовой угольные копи.

В окрестностях гимназии находится несколько развалин средневековых замков. При посещении их ученики наглядно знакомились со страницей средневековья, со значением в нем феодализма и рыцарства.

При посещении Праги и других городов, помимо местных музеев, уже по самой внешности зданий можно было указывать например, на то значение, которое занимало в жизни городское самоуправление, т. к. ратуши представляют из себя большей частью старинные внушительные здания в самом центре города,

тогда как в России они сплошь да рядом находятся в мало заметных, наемных или недавно выстроенных помещениях. Затем, веками сооружаемые старинные соборы, с противопоставлением устремленной к небу кружевной тесанной готике, обращенных к земле уродливых каменных изображений человека и животных, со старинными разноцветными окнами и с звуками органа, волнами распространяющимися по таинственным темным сводам, при должном объяснении переносят детей в мир средневековой религиозности жизни. Памятники Гусу оживляют в глазах детей историю и историю религий.

Видом старых дворцов и домов стиля Барокко, которыми изобилуют города Чехии, можно привить ученикам вкус к старине и заинтересовать историей стилей.

Внимание более взрослых следует обращать и на современную жизнь, на то хорошее, что в ней достигнуто. При этом не надо за наглядными примерами ходить далеко, а следует приучать их наблюдать окружающею их жизнь. Можно на видимых примерах указать им на ту болыщую роль, которую играет в сельской и городской Чехии кооперация, следует посетить несколько промышленных заведений, столь многочисленных в Чехии и осветить роль промышленности в народной экономике и высокую степень ее развития, благодаря главным образом, старинной культуре и отчасти немецкой выучке.

Надо наталкивать детей на вдумчивое отношение к интересным мелочам окружающей их жизни и научить видеть в них некоторые культурные достижения сравнительно с нашей более первобытной жизнью. Возьмем хотя-бы удивительную культуру лесов на живописных холмах, окружающих Тшебову. Даже в пределах гимназической усадьбы можно указать, как чехи тщательно обрабатывают под полевые или огородные культуры каждый уголок, каждый закоулок. А состояние больших и проселочных шоссейных дорог! Наконец, на очень большие размышления о господстве правового строя, особенно по сравнению с тем, что царит теперь в России, может навести и вид окружающих Тшебову дорог, обсаженных фруктовыми деревьями, которых никто не стережет и сорвать спелый плод с которых у прохожего не подымется рука.

Подобных наглядных примеров можно найти множество.

Существует старая истина, что жизнь есть наилучший учитель. И наши педагоги, несомненно, не преминут воспользоваться окружающей их жизнью для пополнения и оживления преподавания.

Кн. Петр Долгоруков.

Изучение родного края и зарубежная русская школа[1]).

Вопросу об изучении родного края на основе изучения отдельных малых местностей в России принадлежит большая будущность.

Вследствие же разгрома культурных сил в России вопрос этот требует к себе особого внимания всех, кому дороги интересы просвещения родины. Уже и теперь заграницей была бы возможна организация огромной, и теперь уже необходимой, работы по подготовке и разработке этого вопроса во всей широте.

К сожалению подробное изложение этого вопроса и схемы возможной теперь же заграницей работы в этом направлении выходили бы за пределы короткой статьи в педагогическом журнале, поэтому мы коснемся здесь только той части вопроса, которая примыкает к жизни и работе зарубежных русских школ.

Школа вообще будет играть непоследнюю роль в деле изучения местного края. В первое время она, пожалуй, и будет тем первым очагом, в котором загорится огонек этой работы и где единственно он и будет гореть долгое время. К этой роли должно постепенно подготовить и нашу зарубежную школу.

Основные задачи русских заграничных школ заключаются в том, чтобы:

1. Сохранить русских детей русскими и сохранить, развить и усилить в них любовь к родине и к родной культуре.

2. Сделать их разумными, практически полезными работниками, горячими и преданными их будущей работе в родной земле.

Могущественным стимулом для выполнения первой задачи являются еще не остывшие воспоминания о проведенном в России детстве, всегда окрашенные любовью к родине, затем религия, родной язык, родная история. Все это поможет сохранить ребенка русским и наполнить его сердце любовью к родине.

В разрешении второй задачи помогает сама жизнь, которая безоговорочно требует от подрастающих русских граждан, чтобы они приобретали различные профессиональные и практические знания. Элементарные законы существования заставят их стать инженерами, врачами, механиками, ремесленниками, земледельцами и т. д. Но этого мало. Необходимо, чтобы фор-

---

[1]) Тому же вопросу во всей его полноте посвящена подготовленная к печати автором большая работа под названием „Изучение местного (родного) края и музей местного края. (Их роль и значение в будущей России, их задачи, организация и техника).

мирование этих квалифицированных работников протекало под знаком любви к родине и жертвенной готовности сделать все, чего будет требовать жизнь, а с другой стороны, необходимо, чтобы эти квалифицированные силы были и технически подготовлены к тому, чтобы участвовать во всем строительстве жизни в будущей России.

Для этого же требуется дать им уже теперь соответственную практику для приобретения навыков к работе в самой России.

Таким средством, оплодотворяющим платоническую любовь к родине, дающим конкретные формы служения родине уже теперь одухотворяющим жизненную подготовку юношества и могло бы быть изучение местного края, которое послужило бы школой и подготовительной ступенью к будущему изучению местного родного края. Мы были бы несравнимо более счастливы, еслибы и самую технику работы по изучению края могли бы проводить на родной земле, но сейчас об этом говорить не приходится. Учиться изучать родную землю придется пока на земле чужой.

Однако, это обстоятельство ни в коем случае не должно заставить зарубежную русскую школу отказаться от работы по изучению местного края.

Наоборот, все соображения и специфически русские и чисто педагогические говорят за включение этого предмета в программу зарубежных школ. Специфически русские соображения следующие:

1. Каждого из наших детей ждет родина. (Во всяком случае, мы, старшее поколение, должны внушать это детям).

2. Изучение родного края на родине в будущем явится для нашего ребенка не только долгом по отношению к родине, но требованием практической жизни. К тому же побуждения к изучению родного края для нашего теперешнего ребенка не только не уменьшились, но увеличились. Столько времени он отсутствовал! Столько событий пронеслось над его родиной, сколько произошло изменений! Там необходимо будет учесть весь страшный проделанный Россией опыт, чтобы не повторять его.

3. Само будущее изучение родного местного края потребует от нашего ученика не только платонической любви к его краю, но и практической искушенности в этом деле, которую он должен уже заранее где-то приобрести.

Соображения чисто педагогические только подкрепляют полезность и необходимость изучения местного края, а именно:

1. Изучение местного, хотя бы и чужого края (т. е. мест-

ной топографии, местной географии, быта и т. д.) нисколько не противоречит образовательным и воспитательным задачам школы, наоборот, оно только соответствует духу разумной педагогики.

2. Усвоенные методы и навыки в работе по изучению местного края пойдут впрок так же, как пригодятся русскому студенту-медику его занятия в заграничных клиниках.

3. Самая работа, хотя и на чужой земле, но соединенная с мыслью о России, одухотворялась бы этой мыслью и делала бы ученика русским по духу.

Все эти соображения убеждают нас, что зарубежные школы не только не должны отказываться от попытки изучения местного края здесь, заграницей, но наоборот, должны включить этот предмет в свои программы, поставивши его, однако, так, чтобы преподавание его исходило из мысли о России и делалось бы для России. Заграничная же жизнь была бы при этом только полем для приобретения технических навыков и иногда поучительным примером.

Но лишь только мы поставим здесь практически этот сложный сам по себе уже и на родине вопрос, как перед нами возникнут огромные, кажущиеся непреодолимые трудности, вытекающие из особенного положения русской зарубежной школы.

Главные из этих затруднений следующие:

1. Полное незнание или же недостаточное знание местного языка.

2. Незнание или малое знание истории и быта чужого местного края.

3. Несоответствие условий культурного и хозяйственного быта и совершенно иной, отличный от России характер и масштаб жизни.

4. Нахождение многих русских школ в крупных индустриальных западно-европейских городах, представляющих сложный комплекс явлений, трудных для изучения.

Все перечисленные препятствия настолько серьёзны, что как будто исключают даже самую возможность разговора о каком бы то ни было изучении местного края.

Однако, если не всю целиком, то хотя бы часть этой работы можно провести везде, всякий раз приспособляясь к местным условиям.

Для русской школы заграницей только и остаётся некоторый путь компромиссов или частичного изучения различных областей местного края, почему либо доступных в данном месте и в данное время.

Отсюда совершенно ясна ещё большая, чем на родине, невозможность построения какой либо одной, всюду приложимой схемы и одинаковых, годных хотя бы для двух школ одного и того города программ*). Лишь местные условия в каждом отдельном случае, в каждой школе определят и содержание и размер работ по изучению местного края.

Общими могут быть только методы — наблюдения и и экскурсии, применяемые самым широким образом, и некоторые занятия, вытекающие из специфических условий пребывания русских детей заграницей, а именно: 1) выяснение и внушение русским детям важности вопроса об изучении родного местного края и важности работ в этом направлении уже теперь заграницей, 2) наблюдения над подобными работами заграницей; что именно в этом направлении делается, что из методов и приемов можно бы с большою пользою перенять для будущей работы в России**) и т. д.

Сама же практическая работа по изучению местного края определится местными условиями и будет изменяться в своих формах и размерах от школы к школе.

Туть можно уже говорить только переходя от одного типического примера к другому.

В идеальных условиях „оказалась бы школа, расположенная в какой-нибудь деревне или в небольшом городке. Тогда работа пошла бы так, как могла бы идти в России, с тою лишь разницею, что труднее было бы составить, напр., описание культурного и исторического прошлого этой деревни, менее доступны были бы для ученика местные памятники, памятки и документы, чем таковые же документы в его родном крае; даже различные географические названия мест и урочищ менее говорили бы нашему ученику, чем названия мест нашего родного края и т. д.

---

*) На вопрос, обращенный к преподавателям Пражск. Учит. Института сообщить, как проводится в пражских школах, изучение местного края (что делается почти во всех школах), был следующий ответ: „Материал для учения настолько неоднороден, что нет никаких определенных программ. Каждая школа изучает то, что дает ей окружающая жизнь, окружающий район. У каждой школы есть своя собственная программа". Ответ этот прекрасно освещает сущность предмета и правильность его понимания.

**) И в этом отношении заграницей тоже есть чему поучиться. В частности огромные и поучительные работы подобного рода производятся в Англии и Чехословакии, о чем автором готовятся к печати особые монографии.

Разумеется, были бы и другие шероховатости при изучении быта и занятий населения для ребенка деревни и округа.

Но технические работы и наблюдения над местной природой мало бы разнились от подобных работ и наблюдений на родной земле.

Так напр. наблюдение над климатом и погодой, ведение записей о погоде, графическое изображение климатических явлений, гербаризация, определение характера и свойств почвы, характера лесного сообщества, скорость течения и геологическую деятельность местных потоков и рек, изучение местных путей сообщения, фотографирование интересных и почему либо примечательных видов и сооружений, приготовление рельефных (пластических) карт, таблиц, диаграмм и различных (несложных) препаратов технически было бы таким же как и в самой России.

Надлежаще проведенные с записями и пр. экскурсии на какие-нибудь фермы виноградники, сыроварни, лесные промыслы, дополнили бы наблюдения, интересные с российской точки зрения и дали бы практику к обработке виденного.

Экскурсии в местные о-ва родиноведения и музеи местного края, в мастерские по изготовлению препаратов и т. д. дали бы детям возможность увидеть работу других в этом направлении, сравнить ее со своею и кое чему в этом деле поучиться.

С большими городами дело обстоит значительно хуже. Материал окружающий школу слишком громоздкий и неприступный. Однако и здесь можно кое-что сделать или прямым путем, если сам окрестность допускает ряд наблюдений (над природой, бытом) или же избрать косвенный путь. — Построить ряд экскурсий в близлежащие места, которые допускали бы возможность наблюдений и работ интересных с русской точки зрения. Кроме того, здесь опять возможны экскурсии на фермы, сыроварни и т. д. и экскурсии в родиноведческие о-ва и музеи этих обществ, о чем была речь выше.

Но и в случае нахождения школ в больших городах дело не так безнадежно, и здесь могли бы быть найдены своеобразные компромиссы и подходы к разрешению вопроса в зависимости от местных условий.

Как первый попавшийся пример, возьмем русскую Пражскую Гимназию, расположенную в пригороде, недавно присоединенном к городу. Дети живут в разных частях города, но ежедневно, конечно, бывают в этом пригороде в гимназии. Если бы в таких случаях невозможно было бы почему-либо предпринять изучение этого пригорода или района со всех сторон, то м. б. было бы

возможно изучить хотя бы отдельные стороны: топограф. и географ. положение, (коммуникации) связь с городом и окружающими местечками и селениями, природу, распределение земли (под постройками, улицами, площадями,[1]) состав населения, занятия и т. д. и историю этого пригорода.

Все разумеется в таких размерах, в каких это окажется возможным.

Наконец, у Русских зарубежных школ бывают и такие случаи, которыми они могут воспользоваться для проведения работ по изучению местного края: некоторые школы, находящиеся в больших городах, выезжают на лето в колонии, как напр. была устроена на средства Чехословацкого правительства колония для русских детей (главн. обр. учащихся в русск. школе) летом 1922 г. в небольшом городе Збраславе, в 20 килом. от Праги. Там тоже могла бы производиться подобная работа по изучению местного края в объеме, который определили бы условия места и времени.

Словом, работа по изучению местного края, полезная для русских детей и для России, хотя бы частичная, хотя бы в небольших размерах, но могла бы вестись почти везде, где есть русская школа.

Нам думается, что зарубежная русская школа уделит внимание этому вопросу и в меру предоставляющихся ей возможностей будет проводить занятия по изучению местного края на пользу Будущей России.

С. Орлов.

О русских школах в Югославии.

В Югославии находятся русские учебные заведения, эвакуированные из России с Добровольческой Армией: кадетские корпуса и женские институты. Кроме того, в Белграде имеется русско-сербская гимназия и ряд учебно-воспитательных учреждений Всер. Союза Городов в различных местностях королевства. В виду того, что большее число учащихся обучается в учебных заведениях первого типа, на содержание которых Державная Комиссия отпускает значительные денежные средства, мы будем касаться только жизни кадетских корпусов и женских институтов. В Сербии находятся два института — Донской и Харьковский. По своей организации к ним примыкает вновь открытая Державной Ко-

[1]) Имеются и статистические данные опубликов. „Статистическим Управлением Ч. Сл. Р."

миссией женская гимназия в Великой Никинде. Общее число воспитанниц в этих учебных заведениях около 730.

Русских кадетских корпусов три: Донской, Крымский, сведенный из Полтавского и Владикавказского, и Русский в Сараево. Общее число воспитанников во всех корпусах 1251. О жизни этих учебных заведений мы имеем знаменательный для русской школы заграницей доклад о ревизии русских кадетских корпусов проф. Белградского Университета Кошутича, напечатанный в сербском журнале „Вестник просвещения" (7—8 кн. 1922 г.). Проф. Кошутич, состоящий в настоящее время инспектором русских учебных заведений в королевстве С. Х. С., известен своими симпатиями к русской культуре, прекрасно знает русский язык и литературу. Как видно из его доклада, он является сторонником военных учебных заведений, воспитывающих молодежь в духе здорового патриотизма.

Во время гражданской войны значительная часть молодежи была вовлечена в активную борьбу. Многочисленные партизанские отряды состояли почти исключительно из молодежи школьного возраста. Это участие в гражданской войне не могло не оставить страшного следа на восприимчивой душе русской молодежи. „В долгой войне, пишет проф. Кошутич, многие привыкли в разврату, насилию и пьянству; некрасивые слова, ругань, дикие шалости и т. д. — обычные явления. Старшие продают все, что получают, младшие крадут .... Моральных правил нет никаких; разнузданность является воздухом, которым они дышат ... Никто не хочет подчиняться. Старшие хотят назад, на войну или на новые авантюры." Учебные заведения превратились, по словам докладчика, в „банды", 60% состава которых представляет негодный для школы элемент. Период гражданской войны расшатал также самое управление и организацию этих учебных заведений. До октябрьского переворота все кадетские корпуса находились в ведении главного управления военно-учебных заведений. Гражданская война, разрушив центральное управление, лишила учебные заведения единства управления, которое окончательно было подорвано калейдоскопической сменой властей и участием в вооруженной борьбе. В исключительных условиях гражданской войны кадетские корпуса превращались в воинские части, входящие в состав действующей армии. Но вот прошло два с половиною года с тех пор, как эти учебные заведения после тяжелых испытаний находятся в мирной обстановке гостеприимного сербского государства. Тем не менее, кадетские корпуса попрежнему считаются военными организациями „русской армии"

и состоят под фактическим руководством „военного агента". Кроме военного агента, высшим же управлением кадетских корпусов считается школьный совет при Державной Комиссии, который имеет два отделения — одно по управлению кадетскими корпусами, другое по управлению женскими институтами. Школьный совет состоит из председателя, известного деятеля Союза Городов М. В. Челнокова, представителя сербского министерства просвещения и представителей упраздненных советом министров кор. С. Х. С. русских правительственных учреждений: „российского военного агента" и консультанта г. Палеолога по учебным делам проф. Кишенского. Кроме того, учебные заведения находятся под контролем инспектора всех русских учебных заведений, проф. Кошутича, и принуждены руководствоваться циркулярами министерства просвещения наряду с приказами военного агента. Итак, русские учебные заведения в Сербии находятся под руководством различных „высших инстанций". Иногда к этим высшим инстанциям присоединяется еще воздействие и других лиц, как г. Палеолога и российского посланника Штрандтмана. Такой порядок управления способствует дезорганизации школы. Старые положения, действовавшие в России, хотя оффициально и не отменяются, однако нередко прячутся под сукно. Педагогический совет и другие коллегиальные учреждения, как совет института, теряют даже те права, которые были предоставлены им по российским законам, и личное усмотрение начальствующих лиц заменяет право и закон. Проф. Кошутич приводит в своем докладе много примеров, которые подтверждают это явление. Укажем на характерные явления произвола. Военный агент приказывал (!) перевести в следующий класс кадета, которого педагогический совет решил исключить за неуспешность. Однажды военный агент прислал в корпус кадета с предписанием принять его „во всяком случае и вне очереди". Оказалось, что военный агент выдал за благоприятную неудовлетворительную оценку знаний этого кадета, который, странствуя из одного корпуса в другой, всюду встречал отказ в приеме. „Как называются такие акты военного агента!" спрашивает проф. Кошутич. Между русскими, замечает докладчик, имеются еще такие люди, которые никак не могут понять, что прошло время, когда самый неспособный ребенок мог окончить школу, лишь бы только он имел влиятельных дядей и теток, и что такая практика в значительной степени была причиной настоящего несчастия России.

Тяжелая и ответственная задача стояла перед педагогическим персоналом, который должен был превратить эвакуированные

из России „банды“ молодежи в школьные организации. Проф. Кошутич отмечает деятельность педагогического персонала следующими словами: „Заслуга этих людей по-истине велика! Из хаоса они создали порядок. Из страны, в которой уничтожены террором все человеческие права, они привезли с собою разнузданную толпу, которую исправили, насколько могли... Без их работы наши колонии малолетних преступников были бы полны русскими подростками, а публичные дома юными проститутками. Эта деятельность педагогического персонала заслуживает тем более высокой оценки, что она встречала весьма часто противодействие военного агента, в руках которого случайно оказалось руководство учебным делом.

„Его правилом, пишет проф. Кошутич, было, чтобы все без разбора русские дети шли в школу и учились“. Поэтому все кадеты, исключенные по той или другой причине из одного корпуса, переводились военным агентом в другой корпус. При этом военный агент руководствовался не педагогическими соображениями, а какими-то иными мотивами. В кадетских корпусах сидят в одном классе по три года. Проф. Кошутич приводит даже случай, когда ученик сидит в одном классе пятый год. Даже явно преступный элемент, исключенный из кадетского корпуса за участие в грабеже, после ряда преступлений, совершеных вне учебного заведения, снова водворялся в корпус. В Донском корпусе, пишет проф. Кошутич, во втором классе находится 18 л. кадет, не желающий учиться. В Константинополе он служил в публичном доме „вышибалой“. Зная ремесло, он настойчиво просит отпустить его из корпуса на работу; но военный агент не разрешает. Таким образом, чистка учебных заведений педагогическим персоналом неизменно встречала противодействие военного агента. Благодаря такой деятельности военного агента, кадетские корпуса нельзя признать школами в строгом смысле этого слова. „Что же такое корпуса, спрашивает проф. Кошутич. Школы-ли это или развлечения для бедных детей?... Ведь, школа перестала быть школой и превратилась в заведение для беспризорных детей или в так называемую „богадельню“. Если существовавшее главное управление военноучебных заведений было озабочено подготовкой кадра воспитателей, которые удовлетворяли бы известным педагогическим требованиям, то во время гражданской войны и пребывания заграницей поредевший состав педагогического персонала стал пополняться людьми, не имеющими никакого опыта и никакой подготовки. Протекция и прежние связи играют главную роль, о чем свидетельсвует блестящий титулами

список воспитательского персонала некоторых женских институтов и кадетских корпусов. Во главе женских учебных заведений ставят лиц, которые являются новичками в деле воспитания. Проф. Кошутич указывает, что высший школьный совет возглавляется лицом, которое не является специалистом. Стремясь устроить и обеспечить существование заграницей представителям титулованной аристократии, руководители русской школой в Сербии, придают учебным заведениям резко выраженный сословный характер. Воспитательский персонал покровительствует старым традициям привилегированных учебных заведений, которые способствовали сословно-кастовому обособлению русского офицерства. В кадетских корпусах господствует так называемый „цук"— отвратительное явление, с которым проф. Кошутич пытался бороться путем убеждения учащихся, но в своей борьбе, видимо, не встретил поддержки со стороны руководителей учебных заведений. Среди учащихся распространено презрение к физическому труду. Воспитанники кадетского корпуса в Сараево предпочитают жить в грязи, а не убирать свои жилые помещения. Только кадеты Донского корпуса не брезгают мыть пол. Постановка учебного дела в зависимости от указанных нами условий не находится на высоте. Процент неуспевающих учеников громаден. Проф. Кошутич особенное внимание обратил на преподавание русского языка и в своем докладе отмечает отсутствие у учащихся даже старших классов твердых познаний грамматических форм. Преподавание новых языков и особенно сербского оставляет желать много лучшего. Преподавание же математических наук профессор Кошутич считает настолько хорошим, что советует сербским педагогам учиться у русских Профессор Кошутич указывает также на то, что на ряду с преподавателями, которые „оказали бы большую честь и нашим учебным заведениям имеются и случайные преподаватели, которые в силу исключительных условий эмиграции занялись педагогическою деятельностью. Одной из темных сторон жизни русских учебных заведений в Сербии, является попытка руководящих русских кругов превратить школу в орудие известной политической партии или группы. Интересующихся этим вопросом мы отсылаем к статье „Современная аракчеевщина" г. Донского в „Последних Новостях" NN 775., опровержения которой не появлялось ни в одном печатном органе. Проф. Кошутич отмечает в своем докладе тяжелое материальное положение учащих и учащихся. Крымский и Донской корпуса помещались долгое время в старых деревянных бараках для

военнопленных, которые были лишены самых необходимых условий человеческого общежития: крыши протекали; было холодно и сыро. Дети не имели теплой одежды и обуви. Питание было плохое.

Проф. Кошутич отмечает недостаточное внимание Державной Комиссии к нуждам русской школы в Сербии. „Все русские школы, пишет он, вопиют об учебниках, книгах для чтения, и научных кабинетах, о классных скамьях и досках, о чертежных принадлежностях и т. д. Штатные преподаватели набирают по 30 часов в неделю, чтобы как-нибудь прокормить себя и свою семью, а сверхштатные безусловно вступают в рукопашную схватку с голодом и день, когда будут им сломлены, не далек. И в то, время, как школы вообще нуждаются в опытных преподавателях так как они не имеют средств платить им жалованье, Державная Комиссия в Белграде организовала „аппарат" в 240 чиновников (больше, чем имеет любое министерство в Белграде) и тратит на одно только их жалованье около четверти миллиона ежемесячно, хотя вся работа, которою они заняты, может быть исполнена одною третью всех служащих." В своем докладе проф. Кошутич предлагает ряд мер, необходимых для оздоровления русской школы. На первом плане, конечно, стоит преобразование управления русских учебных заведений. Проф. Кошутич предлагает передать русские учебные заведения под контроль министерства просвещения. Кроме того, он намечает следующие меры: очищение школы от неспособных детей, для обучения которых ремеслу должно быть открыто специальное ремесленное училище в Белграде; строгая оценка знаний учащихся; согласование программ русских учебных заведений с программой сербских гимназий; введение в качестве обязательного предмета преподавания сербского языка, сербской истории и географии; увеличение ассигнований на содержание учебных заведений; улучшение материального положения учащих, путем уравнения их окладов с окладами преподавателей сербских гимназий. Совет министров королевства С. Х. С. принял во внимание доклад проф. Кошутича и постановил взять все русские учебные заведения под контроль министерства просвещения. Управление русскими учебными заведениями должно быть передано главному школьному совету при министерстве просвещения по делам русской школы. Председателем этого совета был назначен проф. Кошутич, состоящий инспектором русских учебных заведений, а в состав совета должны были войти: начальник отделения министерства просвещения по делам средней школы, представитель сербского воен-

ного министерства и представители Державной Комиссии, Всероссийского союза городов, союза русских ученых и русской академической группы, инспекторы Сараевского кадетского корпуса и Харьковского женского института, директор русско-сербской гимназии в Белграде и др. Таким образом, в состав совета входят представители всех крупных русских академических организаций в Сербии. Однако, несмотря на то, что это постановление получило подтверждение совета министров, оно до сих пор не проведено в жизнь, так как руководящие русские круги препятствуют осуществлению этого постановления, как на это указывает сербская газета „Политика“ от 2 ноября. Конечно, это отозвалось прежде всего на материальном положении учебных заведений, так как Державная Комиссия, распоряжающаяся денежными средствами, ассигнованными сербским правительством, задержала отпуск содержания учебным заведениям, и преподаватели, не получая в течение двух месяцев жалованья, принуждены были голодать. Руководящие русские круги считают реформу, намеченную проф. Кошутичом „умалением русского престижа“ в Сербии (см. „Дни“ N 94); некоторые общественные круги рассматривают ее, как „денационализацию“ русской школы, хотя никто не может утверждать, что русско-сербская гимназия в Белграде, в которой меры, предложенные проф. Кошутичом, давно осуществлены, являлась бы примером такой денационализации. Заканчивая беглый обзор жизни русской школы в Сербии, мы отметим следующие слова проф. Кошутича: „Молодежь, которая может краснеть, когда ее обличают и чьи глаза застилаются слезами при воспоминании о несчастной родине, такая молодежь в основе своей добра . . . Глядя на учеников, слушая их художественное пение молитв, я говорил: молодежь, которая так молится и так чутка к красоте богослужения, не может быть плоха.“ Пожелаем же, чтобы эта молодежь получила, наконец, возможность свободного развития своей нравственной личности в условиях преобразованной школьной организации.

Андрей Павлов.

Задачи физического образования.

Вопрос о физическом образовании и о его задачах никогда не был особенно выдвигаем в массе других педагогических проблем нашей эпохи: эти последние всегда представлялись более насущными, более очередными, и потому вопросы о физическом образовании занимали всегда какое-то третьестепенное место и в педагогической науке и в школьной практике.

Ныне, переживая во всех областях мысли период переоценки ценностей, мы убеждаемся, что мы и в воспитании, как и во многом другом, не достаточно серьезно оценивали то, что должно было бы занимать наше внимание в гораздо большей степени. А ведь в школе рутина особенно страшна и опасна. Постараюсь вкратце пояснить мою мысль и показать, что при реформе школы вопрос о физическом образовании должен будет занять подобающее ему место.

Нет сомнения, что школа до сих пор имела задачею развитие или исключительно или по преимуществу только умственных способностей юношества. Если она присоединит сюда и задачу физического развития, то она не только не усложнит своей работы и не понизит свои достижения, но при правильной постановке дела, она достигнет и лучшего умственного развития учащихся и вместе с тем будет содействовать гармоническому развитию тела и духа.

Между тем, как умственное образование часто достигается в ущерб не только телесному, но, превышая собственные силы, идет в ущерб самому себе и истощает природные способности, мы должны поставить себе в качестве идеала точку зрения древних греков. В древней Греции физическое развитие пользовалось таким же вниманием, как и умственное образование. Подобно тому, как односторонний и непосильний физический труд не только не развивает, а наоборот, истощает силы, также точно и исключительный, односторонний и напряженный умственный труд истощает способности ребенка и угнетает его и в нравственном и в физическом отношении. Связь между духовным и телесным миром гораздо более тесна, чем это принято считать, и связь эта изучается во многих деталях физиологическими и психологическими исследованиями. Способности умственные не только не рискуют понизиться от того, что элемент физического образования будет введен в школу в большем объеме и что ему будет отведено более значения, а наоборот, результаты обучения от этого только выиграют.

Слабое физическое развитие болезненное телосложение и тем более развившиеся на этой почве те или иные болезни могут, конечно, наблюдаться у людей с высоким умственным развитием и высокой душевной красотой, но нельзя думать, что это факторы благоприятные: это — факторы все же затрудняющие, препятствующие, уклоняющие в сторону, а иногда и пресекающие умственные и душевные силы. Итак, правильно поставленное физическое образование необходимо в школе прежде всего в инте-

ресах гармонии развития тела и духа и даже в интересах развития сего последнего.

Перейдем к другой стороне. Физическое образование целесообразно поставленное, взятое во всей совокупности элементов, из которых оно состоит, дает ребенку такие навыки, которые имеют огромное воспитательное значение. Так, при производстве физических упражнений, мы приучаем ребенка наблюдать, развивая все его органы чувств, заставляя его сравнивать между собою получаемые им мельчайшие впечатления из внешнего мира, и делать выводы из его собственных самостоятельных набюдений. Далее, ребенок научается изолировать отдельные движения и сравнивать их между собою, что в свою очередь дает сознательное управление этими движениями, приспособление к преодолению препятствий и вообще управление своими действиями. Таким образом достигается и ловкость в произведстве работы и развивается настойчивость при достижении. В этой области связь между физическим и психическим гораздо теснее, чем это кажется по первому впечатлению. Несомненно, что можно достигнуть большой ловкости при каком-нибуд эквилибристическом упражении, и тем не менее у такого субъекта мы не заметим, чтобы в связи с этим развились и иные способности, например математические или дипломатические. Такой буквальной связи быть не может и отсутствие ее не опровергает нашей мысли. Но если мы станем изучать влияние школы на волевую сторону душевной жизни у целой массы индивидуумов, то мы убедимся, какое влияние оказывает физическое образование (в широком смысле) на национальный характер того или иного народа. В другой раз я остановлюсь подробно на развитии этой мысли, а пока скажу только, что объясняя себе происхождние того или другого национального характера, в числе других многочисленных факторов никак нельзя пройти мимо того, какое физическое образование было или есть у данного народа в школе или даже в жизненных условиях. И когда происходит столкновение народов или на войне, или даже в мирной экономической или иной борьбе, то тут на наших глазах происходит схватка не только армий разной численности, но и схватка массы внутренних факторов, из которых физическое образование играет не последнюю роль. И победители и побежденные должны обратить на эту сторону самое серьезное внимание. К школе требования все более и более будут расти, но не в смысле увеличения фактического материала ею даваемого, а в смысле воспитания вообще и воспитания воли в частности. Управление собою, уменье пользоваться своими

природными данными, уменье подчинять свои действия разуму, уменье подавить, затормозить непосредственный рефлекс и заменить его сознательным актом — все это достигается не посредством классных работ, а тою совокупностью приемов, которые и составляют сущность физического образования. Начав с простейшего, с тех телесных упражнений, которые входят в состав гимнастики, игры, спорта, мы должны внести эти приемы в связь с тем, что делается и на других уроках и занятиях и даже вне их, и таким образом в полной гармонии развивать волю и в управлении мышцами тела и в управлении своими мыслями, словами, поступками.

Конечно, такая работа в школе не под силу ремесленнику, изучившему только технику преподавания гимнастики и смежных с нею искусств. Физическое образование должно быть проводимо по программе, продуманной согласно современным задачам воспитания, а лица, которым оно поручается, должны получить серьезную подготовку не только специальную, но и общепедагогическую и общеобразовательную. С физическим образованием должны быть знакомы все лица, посвящающие себя педагогической деятельности на всех ступенях обучения, начиная от дошкольного возраста. Только тогда физические упражнения не будут ограничиваться развитием костномышечного аппарата, не будут сводиться к гигиенической стороне школьной жизни, а будут служить элементами, из которых будет слагаться гармоническое воспитание тела и духа. О том, что постепенное, последовательное достижение навыков, имеет огромное значение в воспитании воли, распространяться не приходится. Каждому, кто наблюдал за учащимися при умелой системе подобранных игр, знакомо то моральное значение, какое имеют эти игры, воспитывая не только индивидуальные черты: наблюдательность, быстроту и ловкость движений, настойчивость, энергию, смелость, выносливость, терпеливость в перенесении боли, но и вырабатывая общественные стороны характера: уменье приспособляться к противнику, сознание общности интересов, чувство товарищества, чувство долга, самопожертвование, дисциплину, уважение к правилам игры, т. е. законность и т. д. Словом, игры, при известном их подборе и при правильном, толковом руководстве ими, являются отличным средством для воспитательных целей. Думаю, что игры должны занять в школе несравненно большее значение, ибо они являются в руках педагога не только забавой, но и воспитательным средством. Что мои слова являются вовсе не теоретическим рассуждением, может подтвердить тот факт, что

в учебных заведениях Англии и Америки физическое образование построено не на гимнастике, а на играх, и что любовь к играм до такой степени прививается в англосаксонской расе, что сохраняется и у взрослых, оставляя глубокие следы на всем укладе характера. Наконец, обратим внимание на наиболее яркое доказательство значения физического образования на соколах. Сокольство сыграло огромную роль в воспитании чешского народа и подготовило его к освобождению, сделало способным выполнить эту трудную задачу, развило все те черты, которые были нужны для борьбы. Если бы М. Тырш и И. Фигнер в свое время ограничивались только проповедью своих идей, если бы пропаганда действовала на юношество только словесно на уроках, то не известно, сумели ли бы чехи свое воодушевление, свою любовь к родине выявить в действии и фактически осуществить свои национальные стремления. Только соединение, гармоничное соединение идейной стороны с физическими приемами развило в массе соколов это согласование между идеями и настроением и их осуществлением.

Русское юношество всегда было склонно к отвлеченному. Даже чисто технические специальности изучались у нас очень широко, многосторонне, но вместе с тем часто молодые наши специалисты терялись на практике, неподготовленные к жизненным требованиям. Как часто приходилось наблюдать у нас, что человек с большой эрудицией совершенно не справлялся с делом в роли административной, организационной и т. п. Знать много и быть умным — еще не значит уметь умно действовать.

К этому тоже должна готовить школа и опять-таки не на уроках, а объединяя юношество известными организациями, по типу сокольской. Сокольство не сказало еще своего последнего слова. Оно развивается и расширяется и все более и более распространяется и у других славян. Я думаю, что Россия, давшая столько талантов и гениев во всех областях науки, литературы, искусства, должна быть глубоко благодарна своей школе, которая дала образование и направила всех их. Но отчего же, когда для России наступил момент выявить деятелей, творцов, организаторов, людей с крепкою, твердою волей, которые сумели бы руководить массою в новых условиях жизни, отчего тогда таких людей не оказалось? Не оказалось потому, что прежнее воспитание к этому их не готовило, что умственная сторона оказалась оторванною от волевой действенной стороны, что всюду и везде и в более малочисленных группах знающих и ум-

ных людей было много, а умеющих действовать в данный момент применительно к данным условиям не оказалось. Для этого надо людей подготовить, а для этого надо создать новую школу на иных началах, чем было до сих пор, и развить путем широко понимаемого физического образования те волевые пути, без которых и весь образовательный багаж, накопленный в клетках мозга, является мертвым капиталом, неприложимым к жизни.

Дальнейшие стороны разбираемого вопроса будут изложены мною в следующей статье. Проф. С. А. Острогорский.

Русское школьное дело в королевстве С. Х. С.

Русская школьная работа заграницей протекает в обстановке тяжелой борьбы за существование. Результаты, к которым она привела в Югославии, сводятся в существенном к следующему.

При общем числе русских беженцев в королевстве, достигающем 27.990 чел.,[1]) детей школьного и дошк. возраста 4.853, т. е. свыше 17% общ. числа беженцев. По возрастным группам дети эти распределяются след. образом: до 5 л. — 1.012; от 6 до 10 л. — 983; от 11 до 18 л. 2.854; неизв. возраста 4 чел. детей. Итак, детей школьн. возр. оказывается 3.837 чел., т. е. почти 77% общего числа детей.

К сожалению, далеко не все эти дети находятся в условиях, которые позволяли бы им получить правильное образование. Значительная часть их (от 1.052 до 1552 ч.) вовсе не учится ни в школах ни дома. Около 500 ч. (10, 3% общ. числа) учится в сербских школах. В тех из этих школ, где обучается русских детей много, была сделана в 1921 г. попытка организовать для них дополн. занятия по русск. языку, литературе, истории и географии. Но повторить эту попытку, к сожалению, не удалось. Большая же часть русских детей обучается в русских школах.

Русские школы распадаются на три группы: 1. Бывшие казенные учебн. заведения, эвакуированные из России (кадетские корпуса, женские институты). Они содержатся на средства, отпускаемые Сербским Правительством. 2. Учебн. заведения, возникшие уже в Югославии по инициативе русских, но существующие также на средства Сербского Правительства. 3. Учебно-воспит. учреждения Всероссийского Союза Городов, значительная

[1]) Последние данные Державной Комиссии.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1923
Číslo výtisku: 1
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 100 - 115

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

часть расходов на содержание которых покрывается из сумм В. С. Г. и из изыскиваемых им средств.

Между правительственными учебн. заведениями русские дети распределяются след. образом. — Русский кадетский корпус (в г. Сараеве) — 325 воспитанников. Крымский кадетский корпус (в г. Белой Церкви) — 585. Донской кад. корпус (в г. Билеги) — 340. Харьковский девичий институт (в г. Новом Бечее)— 284. Мариинский Донской институт (в г. Белой Церкви) — 221. 1-ая русско-сербская девичья гимназия (в г. Вел. Кикинде) — 125. Русско-сербская гимназия (в г. Белграде) — 120. — Кроме этих воспитанников, живущих в интернатах, есть также и приходящие: в обоих женских институтах их до 100 чел., столько же и в Русско-сербской гимназии в Белграде.

Все эти школы, как уже было сказано, существуют на средства Правительства, причем р.-с. гимназия в Белграде подчинена Министерству Нар. Просвещения, а прочие все школы — Державной Комиссии по устройству русских беженцев.[1]) Каждый воспитанник, живущий в интернате, стоит Правительству около 800 динаров в месяц. Во время прохождения курса учащиеся пользуются полным содержанием. Возвращая, по окончании курса, казенное обмундирование, они получают на обзаведение денежное пособие. В женских институтах это пособие достигает: на круглых сирот — 1.500 дин., на полусирот — 1.000 дин., на прочих детей — 500 дин. Воспитанникам кадетских корпусов, в виду вспоможенения, получаемого из русских источников, выдается в среднем по 700—800 дин. на каждого.

Учебные программы, сравнительно с прежними временами, подверглись значительному изменению. Это касается, как кадетских корпусов, так и женских институтов, в которых объем требований, предъявляемых к оканчивающим курс, очень повышен, причем введены некоторые новые предметы, изучение которых обеспечивает девицам возможность заработка. Кадетские корпуса сохранились в качестве военно-учебных заведений, но их программы значительно приближены к программам гражданских средних школ, введен, напр., латинский язык, что дает права на

[1]) Держ. Комиссии непосредственно подчинены Высшие Советы (один для управления кадетскими корпусами, другой для управления женскими институтами), а также особый совет по заведыванию делами русских студентов. В каждом из этих советов принимает участие, на правах члена, консультант по учебной части при правительственном Уполномоченном по устройству русских беженцев.

аттестат зрелости, прибавлен VIII-ой класс и т. д. Русско-сербская гимназия в Белграде приближается к типу сербских ср.-уч. заведений. Весь курс разделен на два цикла: низший, обнимающий первые четыре класса (заканчивается экзаменом на „малую матуру“) и высший (V—VIII классы). Преподавание сербских предметов (язык, литература, история и география — при увеличенном числе часов) ведется на сербском языке.

Учебными пособиями достаточно обеспечены женские институты и Русско-сербская гимназия в Белграде. В ближайшее время ожидается возмещение и того недостатка в учебных пособиях, который испытывают кадетские корпуса. Библиотеки нуждаются в пополнении.

Принимая во внимание, что бывшие казенные уч. заведения были эвакуированы из России в полном или почти полном составе учащихся, составляющих в них и доныне главный контингент воспитанников, и что Русско-сербская гимназия в Белграде и женская гимназия в Вел. Кикинде обслуживают, сравнительно, небольшое число русских детей, приходится признать, что главная доля забот по устроению русских детей в Югославии падает на Всер. Союз Городов.

В. С. Г. открыл 7 детских домов и организовал до 12 детских групп. Обычный тип детского дома это детский сад (азбучное отделение), одно или два приготов. отделения и, наконец, до шести классов гимназич. курса. Статистические данные, имеющиеся в распоряжении В. С. Г. позволяют заключать о непрерывном росте числа учащихся. В 1922 г. в детских домах обучалось свыше 630 ч. детей. Содержание каждого ребенка обходилось от 111 до 207 дин. в месяц. Значительная часть детских домов занимает помещения, предоставляемые их владельцами или правительством безвозмездно. Кроме общеобраз. предметов, в большинстве детских домов обучают ручному труду и гимнастике (в Белграде также и пению). Досуги заполняются культурными развлечениями, музыкальными вечерами, спектаклями, экскурсиями и т. п. При каждом детском доме имеется библиотека. Дети снабжаются платьем, бельем, обувью. Во время большой перемены они получают горячий завтрак, а остающиеся до вечера еще и обед.

В тех колониях, где число детей школьного возраста было невелико, были организованы школьные групповые занятия репетиторного характера. Эти „детские группы“ представляют собою детские дома упрощенного типа. Во главе организаций стоит преподаватель одного из основных предметов, обладающий притом

надлежащею педагогическою подготовкою. Особые преподаватели приглашаются для преподавания Закона Божия и иностр. языков. Эластичность этой формы учебн. заведений допускает преобразование их в будущем в детские дома.

Особого упоминания заслуживает открытие В. С. Г. Реального училища с интернатом в Паневичи в Словении, в Июне 1922 г. Рассчитано оно на 200 учащихся (пока налицо имеется 150) и состоит из детского сада и шести классов.

В Октябре 1922 г. всем гимназиям и прогимназиям В. С. Г. Сербское Министерство Нар. Просвещения предоставило все права правительственных учеб. заведений. Выше было указано, что просветительно-педагогическая работа ведется В. С. Г. на его собственные средства и на средства особо изыскиваемые им. За полтора года, с Июля 1920 по 31 Декабря 1921, общая сумма поступлений у Представительства В. С. Г. в королевстве С. Х. С. слагалась из следующих частей 1° а) от правительства ген. Врангеля (летом 1920 г.) около 3, 4% общей суммы поступлений; в) от правителства королевства С. Х. С. через Державную Комиссию около 30, 7%. — 2° Ассигнования заграничных организаций В. С. Г. (Парижского и Главного комитетов) 40,5%. — 3° Разные пожертвования (английские и иные) 20,9%. — 4° Доходы местного отдела В. С. Г. (от библиотек и продажи учебников) 4,5%.

Находящееся в г. Белой Церкви Николаевское Кавалерийское Училище Державной Комиссии не подчинено и получает необходимые средства из руских источников.

Русских высших учебных заведений в Югославии нет.

В конце 1922 г., по поручению Министерства Нар. Просвещения, проф. С. Кошутич объезжал русские школы в королевстве С. Х. С. В своем докладе о результатах объезда Кошутич высказал ряд пожеланий, осуществление которых должно привести к переустройству русских школ на подобие сербских. Постепенность этого перехода достигается тем, что в программу вновь открытого при кадетских корпусах VIII-го класса вводится ряд предметов, требуемых программой сербской средней школы. В низших классах, а с 1923 24 уч. г. и в V-ом кл., вводится программа сербской школы. Для подготовки желающих поступить в уч. заведения учреждается в Белграде особый интернат. Лица, не выдержавшие приемных испытаний втечение двух лет подряд,

переводятся в ремесленное училище, каковое учреждается в Белграде или в другом культурном городе королевства для русских молодых людей, не успевающих в теоретических науках.

Особое внимание уделяется в Докладе обучению языкам — сербскому и иностранным. Намечены меры в матерьяльному обеспечению учеников и к постепенному повышению учительских окладов до уравнения их с окладами сербских учителей. Управление русскими школами предполагается поручить Высшему Совету.

В начале Ноября 1922 г. состоялось постановление Совета Министров об учреждении при Министерстве Нар. Просвещения особого Школьного Совета по управлению всеми без исключения русскими учебн. заведениями. Средства на содержание школ отпускает Державная Комиссия, причем Министерству предоставляется право производить изменение в смете Держ. Комиссии. Тогда же были назначены и члены Школьного Совета. — Но, вследствие перемен в кабинете министров в конце Января с. г., проэкту об учреждении Школьного Совета не было дано дальнейшего движения.

Таково в общих чертах положение русского школьного дела в Королевстве С. Х. С. Нам остается подвести итоги.

Нужды о школах русских беженцев в Королевстве удовлетворяются только отчасти. Расширение сети уч. заведений, организация новых детских домов и детских групп, устройство общежития — это первая и неотложная задача. В. С. Г. поставил ее со всею отчетливостью и уже выработал соответствующую смету. Но речь идет не только о создании нового и о введении улучшений, но и о сохранении того старого, которое оправдало себя на деле и уже принесло свои благие результаты. Намеченная проф. Кошутичем реформа, хотя пока еще осуществения не получила, но она формально не отменена, и продолжает висеть угрозой самостоятельности русской школы. В частности она грозит разрушением кадетских корпусов, которые успели заявить себя в педагогич. отношении с самой лучшей стороны. Страшна и другая опасность, опасность денационализации русской школы, ибо в сербских кругах намечается тенденция приблизить русские школы к сербскому образцу. Этим memento естественно заключить настоящую статью.

Русские люди никогда не забудут того широкого гостеприимства, которое было им оказано братским сербским народом

в самую черную годину истории России. Под высоким покровительством сербского Правительства русским беженцам удалось сохранить свое национальное лицо и построить на национальном основании воспитание подрастающего поколения. С. Безобразов.

Русского Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского въ Прагѣ

Русские школы в Финляндии.

Больше всего русских школ в Финляндии в пограничном районе, в Выборгской губернии. От нас до Петрограда всего 50 километров. До войны всего час езды. Эта б л и з о с т ь России неизбежно должна была отразиться и на характере жизни местных беженцев. Когда в 18 году власть перешла к большевикам и в наших школах сразу же стали заводить „советские“ порядки. Когда закрыли границу, после перехода власти к белым в Финляндии, и в школах должен был произойти „переворот“, так как те из педагогов, которые слишком рьяно вводили новые порядки — должны были уйти не только из школ, но даже из Финляндии. Когда потянулись толпы беженцев, то все их душевные переживания, взаимные споры и раздоры, не забытые еще по ту сторону границы, отразились и на распрях между родителями учеников, а заодно и между теми, кто взялся преподавать в школах.

Близость Финляндии к России привлекала упрощенностью перебега из России. Бежали состоятельные, но бежало много и небогатых, особенно тех, у кого здесь были свои дачи. Богатые вскоре уезжали в другие страны, а потому и не отдавали своих детей в местные школы. Бедняки же, застревавшие в Финляндии, оказывались здесь без работы и без всяких средств. Они отдавали своих детей в местные школы, но платить за учение были не в состоянии. Вот почему, особенно в первое время, русские школы в Финляндии оказались без всяких средств. Прежние государственные субсидии прекратились, и в 18 году осенью не знали ни педагоги, ни родители — будут существовать школы или временно закроются. Но потом нашлись все-таки добрые люди, особенно богатый купец в Выборге, Сергеев, который помог школам и несколько школ начали свою работу.

Правда, Гельсингфорская гимназия, обладавшая собственным недвижимым имуществом устроилась благополучно, продав некоторые здания и на эти средства существует и до сих пор, не нуждаясь в посторонней помощи, Выборгский же лицей должен был прибегать к помощи благотворителей и местного православного прихода.

Что же касается Териокского реального училища, объединенного с существовавшей здесь же женской гимназией, то оно оказалось в весьма тяжелом положении. Кроме помощи купца Сергеева, приходилось устраивать различные вечера и спектакли, а также взимать с учеников минимальную плату и буквально на гроши существовать. Это училище хорошо оборудовано, с богатой библиотекой и кабинетами, находится в собственном здании и сохранилось культурным уголком в нашем, полуразоренном гражданской войной, районе. Оказавшаяся в училище группа педагогов с истинным самоотвержением, охраняла этот очаг просвещения. Но

в дальнейшем, передряги эмигрантской жизни отразились и на училище. Гельсингфорс и Выборг, как более культурные центры, сумели всетаки охранить школы от внешних влияний. Они к тому же и дальше находятся от границы. В Териоках же скопилось много беженцев. Начались интриги и раздоры. Изданный Финляндским правительством закон о передаче школ в ведение церковных приходов способствовал уже намечавшимся „переменам" в среде местных беженцев. Церковный совет принимал меры к тому, чтобы получить школу в свое полное распоряжение, а педагогический совет училища, не учел новой обстановки и не сумел поставить дело так, чтобы школа сохранилась в своем прежнем состоянии. В результате всевозможных интриг, прежний педагогический состав вынужден был уйти, а церковный совет, по объявлениям в газетах, набрал случайных беженцев в качестве педагогов. Во главе училища были поставлены люди близкие членам церковного совета, а работа по преподаванию была уделена нуждающимся в заработке обывателям. Нужно сказать, что в Финляндии оказалось только два вида заработка для беженцев: пилка деревьев в лесу и педагогическая деятельность. Одни идут на работу в лес, а другие в школу. Это и определило то исключительное положение, в котором оказалось школьное дело среди русских в Финляндии. В то время, как раньше на весь район была школа только в Териоках и несколько классов в Куоккала, в последние годы школы стали устраиваться на каждой станции. В Оллила, например, была школа, в которой учителей было больше, чем учеников. Теперь она уже закрылась. Но зато на расстоянии 5—10 минут хода поезда устроены новые школы и все „средне-учебные заведения". На весь район от границы до Выборга существует только одно финское среднее учебное заведение — Териокский лицей, русских же средних школ там имеется п я т ь, да еще несколько четырехклассных народных школ. Совершенно понятно, что при такой системе школьной „сети" в Куоккальской, например, средней школе имеется сейчас: в I-ом классе 8 учеников; во II-ом — 7 учеников, в III-м — 8 учен.; в IV-м классе 4 ученика; в V-м — 6 учеников. Итого 33 ученика, а педагогов 10 человек. В Холлила 20 учеников и 6 преподавателей. А в то же время Выборгский лицей, старое учебное заведение с 220 учениками имеет 17 преподавателей; Териокское реальное училище — 125 учеников и 15 преподавателей; Териокская народная 4-х классная школа имеет 58 учеников и фактически только двух преподавателей, ибо остальные, это — два законоучителя и учительница финского языка. При чем в этой школе, с определенным циклом обучения, меньше учеников, чем должно было бы быть, так как большинство уходит в Териокское реальное училище, куда до последнего времени принимали учеников даже без соответственного экзамена. При этом наряду со старой Териокской народной школой существует новая (Мустамякская школа), в которой 8 учеников и 4 преподавателя.

В общем надо считать, что в Финляндии, кроме Гельсингфорса и Выборга, имеющих около 400 учеников, находится 5 средних учебных заведений с 485 учениками и 62 учителями. 7 начальных школ с 195 учениками и 32 учителями. Считая же по всей Финляндии, имеем: 16 школ с 1000 учениками и 126 учителями. Но из всех этих школ только 5 школ обслуживают 750 учеников, а все остальные 11 школ обучают всего 250 учеников. Следует упомянуть еще о двух интернатах при Перкиярвской гим-

назии — 108 учеников и в Райвола (преимущественно дети кронштадтских беженцев) — 58 учеников. Нужно сказать, что большинство учеников обучается в настоящее время бесплатно. Это принципиально и практически важное условие обучения детей имеет однако и свою отрицательную сторону. Добиваясь существования своей местной школы, администрации даже средних, так называемых школ, принимают в число учеников, „для комплекта" часто неграмотных. Дети без всякой подготовки поступают в подготовительный, в первый и потом переводятся во второй класс с такими познаниями, которые не подходят даже к соответственному классу народной школы. О том, как они могут успешно заниматься по предметам первых классов среднего учебного заведения, не приходится говорить. Можно было бы рассказать много анекдотов из ответов этих учеников в разных школах. Конечно, преподаватели этих школ, из которых есть многие мои хорошие знакомые, будут на меня сердиться за эти сведения. Но статья для педагогического журнала не может не рассматривать положение дела с педагогической точки зрения. И все наши педагоги, которые в подавляющем большинстве никогда педагогикой не занимались, не будут возражать, что как только откроется для них путь в Россию, они станут заниматься своей прежней специальностью. Кто снова станет обучать солдат ружейным приемам, кто будет продолжать строить дома, кто руководить водопроводными работами и канализацией, кто снова вернется к обязанностям бонны, кто будет продолжать вести счетоводные книги, кто займется по прежнему торговлей, а кто политической деятельностью и во всяком случае не только в Териоках или Келломяках, хотя среди их учеников много местных жителей, не останется, но и вообще забудет свою „педагогическую" деятельность во время вынужденного прозябания в эмиграции. Конечно, всем им трудно нести педагогический труд. Едва ли вообще архитектор или врач когда либо могли приобрести „опыт" для того, чтобы исполнять обязанности директора. Едва ли также все эти несчастные беженцы могут сразу отрешиться от различных форм политической борьбы, которую они вели до поступления в педагоги, и не продолжать споров и раздоров, которые они устраивают и в школах в настоящее время.

Я должен всетаки признать, что труд всех этих педагогов оплачивается хуже, чем можно себе представить. В то время, как финляндский учитель получает в среднем свыше 1000 марок за учебный час, русские педагоги получают около 200 марок, причем у некоторых весь их доход в месяц не превышает 300 марок, тогда как, чтобы жить сносно, надо иметь минимум 1000 марок в месяц. И все русские учителя живут буквально впроголодь. Потому они и ссорятся между собою, потому и не могут отказаться от раздоров, которые мешают им вести работу. Но при всем этом, по сравнению с другими беженцами, эти люди всетаки кое что имеют, тода как другие не имеют н и ч е г о. Многие из наших педагогов с восторгом уехали бы в другие страны, но средств нет, и приходится вести нищенское существование. Вам, живущим в других Европейских странах трудно даже себе представить, насколько тяжело русским в Финляндии. Я не могу обвинять наших учителей за их погрешности против педагогики, ибо надо только удивляться, как они все еще существуют со своими семьями и как у них хватает энергии подчитывать учебники для подготовки к завтрашнему уроку.

Естественным является вопрос: откуда же взялись средства на существование всех этих школ? Тем более, что, как я сказал, большинство обучается безплатно. Два года назад (до поражения Юденича) еще оставались богатые русские в Финляндии и от них удавалось выпрашивать некоторую помощь. У самих русских были еще проданы не все вещи и они посещали устраиваемые в пользу школ концерты и спектакли. У церковных приходов тоже были еще некоторые средства, кроме того, существовали разные беженские Комитеты, которые помогали и школам. Когда же это все кончилось, то явилось новое учреждение Бюро „Земгора" в Выборге. И вот, уже два года, как Земгор, сосредоточивший, за скудостью финансов, все свое внимание на русских школах в Финляндии, распределяет между этими школами средства, получаемые им из Парижа. Здесь в Финляндии и Земгору не удается найти других источников для улучшения положения учителей. Много есть причин, почему и „Земгору" не удалось до сих пор упорядочить школьное дело в Финляндии. Помочь делу ведь можно было бы просто: закрыть большинство „средних учебных заведений", закрыть те из начальных школ, где ничтожное количество учеников, чтобы не распылять средств, создать два средних учебных заведения, между Выборгом и границей, обеспечить педагогов содержанием возможным для существования и пригласить, хотя бы в руководители этими учебными заведениями, настоящих педагогов, хотя бы по рекомендации каких либо учебных организаций заграницей, принимать в эти средние учебные заведения учеников после вступительного экзамена и тогда бы хотя и меньшее количество учеников средних учебных заведений, но действительно получали бы подходящую подготовку. Кроме того, следовало бы сохранить существовавшие до революций начальные школы, оставить начальные школы и в тех местах, где есть много беженцев сейчас, предоставив детям бывших дворников дач и чернорабочих получить знания, хотя бы в объеме курса народной школы, а не так, как теперь, когда они учатся в средних учебных заведениях, но дальше первых классов, с обрывками знаний, по своему слабому развитию, итти фактически не могут. Мои друзья среди педагогов мне много рассказывали об этих „клиентах" их же собственных школ. Год-два они их будут тянуть, а что с ними дальше будет — никто не знает. При чем эти же учителя, которые только случайно попали в педагоги, сами признавались, что необходима всетаки известная педагогическая сноровка, чтобы этих, как они называли, „неотесанных" учеников суметь научить заниматься. А как раз у учителей, фактически исполняющих обязанности только репетиторов, этой то сноровки и нет. Является еще другой вопрос. А что же тогда делать со всеми беженцами-педагогами, которые теперь кормятся от школ. Я считаю, что дешевле было бы каждому из них выдавать маленькое пособие, и тогда не происходило бы той школьной канители, которая сейчас наблюдается в приграничных школах Финляндии.

Иметь одно среднее учебное заведение для всего района от Териок до границы должно еще и потому, что и раньше было только одно это училище, а учеников и жителей было больше, чем теперь. Существует школьный поезд для финских учащихся, которым пользуются и русские ученики. Земгор оплачивает некоторым проездные билеты. И при новых условиях дешевле было бы оплатить некоторому количеству учеников проездные билеты, чем нести расходы по содержанию множества школ,

которые к тому же существуют почти без всяких учебных пособий. Правда, Земгор собирал разные комиссии для обследования школ, пробовал вырабатывать учебные программы и т. д. Но все эти начинания не удалось провести в жизнь. Но во всех учебных заведениях учителя могут ответить на вопрос: какая же у них собственно программа — реального училища или гимназии. А про Перкиярвскую среднюю школу так и оффициально сообщается: с программой средней между реальным училищем и гимназией.

Учатся ученики по старым учебникам. Продолжают читать в географии про Лифляндскую, Эстляндскую и прочие губернии, которых уже не существует. И хотя на уроках им и говорят о происшедших изменениях, но ученики заявляют: а у нас в книге так написано . . . . . И еще есть анекдоты и курьезы, но о них не стоит уж говорить . . . .

Тяжелые условия жизни учителей и близость России отражается на политических разногласиях между администрациями школ. И как бы на меня не сердились гг. педагоги, я всетаки скажу: до сих пор отдельные школы не хотят понять, что в эти трудные дни надо действовать сообща. Надо помогать друг другу. А между тем, я знаю факты, когда рядом, в пяти минутах езды, школа не желает помочь соседней школе пособиями, которыми она сама в данный момент не пользуется. За все эти пять лет преподаватели не сумели даже сорганизоваться, чтобы хотя бы поделиться совместным опытом, которого у них ведь мало. А настоящих педагогов на все эти школы несколько человек. Даже больше, замечается стремление быть подальше от настоящих педагогов, которые всетаки есть, но занимаются пилкой бревен в лесах. Повидимому, здесь отражается та же распыленность общественных стремлений, которая отмечается и в России. Общественности, к сожалению, не замечается. И это весьма печально, ибо при других отношениях можно было бы избежать многих трений и недоразумений.

Голодают не только учителя, но и ученики, дети беженцев. Худые, желтые лица, случаи обмороков и слабая успешность учеников от недоедания. Два года тому назад, одна из учительниц Териокского реальн. училища, г-жа Экземплярова, проявила инициативу в деле устройства завтраков в своей школе. Земгор на это дело отпустил немного, и буквально на несколько десятков пенни, ученики стали подкармливаться кашей с маргарином и чаем с хлебом. И по отзывам самих учеников, они не только бывали сыты, но и повысилась их успешность. Почин г-жи Экземпляровой заинтересовал благотворителей и шведско-финский Комитет, под председательством Баронессы Вреде, который с настоящего года стал помогать нуждающимся русским беженцам, не только повысил ассигновку на завтраки в Териоках, но и самостоятельно организовал завтраки бесплатные для учеников пяти школ и для более нуждающихся учителей этих школ. В конце уже первого месяца, кормление детей уже дало свои благоприятные результаты. И к настоящему времени около 200 детей получает кашу, чай, масло, молоко и сахар.

Как будто есть надежда, что, может быт, с будущего года удастся внести некоторую организацию и в постановку школьного дела. Если бы русские школы в Финляндии, считая Гельсингфорский и Выборгский лицей, смогли ежегодно выпускать хотя бы одну — две сотни учеников, действительно подготовленных и обученных; если бы удалось, сокращая „благо-

творительные“ школы, создать хотя бы одно ремесленное училище (в Териоках имеется, хотя и в плохом виде, инвентарь бывшей ремесленной школы), то финляндская русская эмиграция действительно принесла бы пользу будущей России, которой так нужны будут даже просто грамотные и умелые люди. То же что происходит сейчас, едва ли может расцениваться как большой вклад в образовательную и воспитательную работу на пользу родине.

Надо бы было сказать еще несколько слов об оканчивающих школы в Финляндии. Если у них нет средств на поездку заграницу, то жизнь взрослой молодежи на всех наших захолустных станциях до невыносимости тяжела и безпросветна. И я знаю случаи бегства юношей в Россию, даже без визы. Был случай самоубийства одного юноши (лучшего из учеников Териокского реального училища) из-за невозможности продолжать образование. Но, и бедность местных культурных сил отразилась и на невозможности организовать какие нибудь курсы или чтения. К сожалению, местные беженские организации даже и не ставили этого вопроса, как необходимого для оживления жизни здешней молодежи. А между ними есть прекрасные юноши и девушки.

В своей статье — я не сгущаю красок. Я не состоял и раньше и теперь — учителем какой либо из этих школ. Положение гораздо хуже, чем удалось обрисовать. Но за этими буквами печатных слов, скрывается слишком много тяжелых переживаний и учителей и их бедных учеников.

Финляндия-Териоки. II. 1923. Вл. Тукалевский.

Библиография.

Чешские педагогические журналы в 1923 году.

Начало 1923 г. не внесло ничего нового в направление чешской педагогической периодической литературы. Направление это прочно установилось с момента провозглашения, или вернее — обновления, чешской государственной самостоятельности. Характеризуется оно все, до крайних мелочей, проникающим стремлением создать „свою“ национальную школу вместо той, которая росла под австрийской ферулой. Нельзя сказать, чтобы журнальная педагогическая литература богатством своим и глубиной отвечала широте, глубине и серьезности чешского народного движения к национальному возрождению, к философским обоснованиям своей самобытности. Отсутствие солидных, т. наз. „толстых“, журналов прежде всего бросается в глаза. Большая часть педагогических журналов — только органы многочисленных профессиональных организаций и объединений учительского персонала. Заняты они вопросами злободневными, организационно-тактическими или материально-правовыми, и очень мало внимания (часто по недостатку средств и места) — могут уделять общим вопросам педагогики и психологии или основательной популяризации новых течений заграницей. Правда, профессиональные нужды педагогических организаций обслуживаются великолепно — всесторонне и очень полно. Собственные журналы имеют все отдельные крупные, местные или специальные, учительские группы: „профессора“ средних учебных заведений, учителя городских школ, центральные союзы начальных учителей, союз учительниц, учителя рисования, учительницы рукоделия и т. д. Каждая такая группа

свободно выявляет в журнале свое лицо, громко говорит о своих нуждах и назревших школьных реформах.

Из серьезных журналов на первом месте остается старый „толстый" журнал „Pedagogické Rozhledy" — („Педагогические Обозрения"), — много места посвящающий оригинальным и переводным статьям серьезного характера, солидно поставивший критико-библиографический отдел. В книжке N 3—4 за 1922 г. следует отметить интересную для нас статью Эм, Липперта: „Результаты изучения экспериментальной педагогики и психологии в России до 1917 г. — (Em. Lippert: „Výsledky studia experimentální pedagogiky a psychologii v Rusku do r. 1917").

„Ruch filosofický" — („Движение философское") — серьезный философско-педагогический журнал — в N 8—10 за 1922 г. поместил очень интересную статью д-ра Краля: „Отношение социологии к психологии и педагогике". В N 1, 4 и 5 текущего года напечатана статья Генри Бергсона (переводная): „Мозг и мышление", интересная полным отрицанием психо-физического параллелизма.

„Dílna lidskosti" — („Мастерская человеколюбия"), — 5-й год издающийся в Брне, как ежемесячное приложение к „Вестнику центрального учительского О-ва в Моравии и Силезии", — много места уделяет вопросам педопсихологии и социально-морального воспитания. В N. 1 заслуживают особого внимания статьи: проф. О. Хлупа „Об изученнии педагогики" и И. Черного: „Гражданская*) наука и воспитание". Вторая тема, живо интересующая в настоящий момент все учительские круги Чехии, разрабатывается в N 3 и 4 статьями Ф. Пражака („Гражданская наука и воспитание") и Г. Солитуда (Проект основных рамок гражданской науки и воспитания").

„Český učitel" — еженедельный вестник центрального объединения учительских союзов в Чехии — очень дешевый (в год — 50 Kč, а для членов организации — бесплатно) и широко распространенный журнал; занят исключительно вопросами организационного и тактического характера, посвящая новостям в области педагогики небольшие популяризаторские статейки. Более широкий интерес представляет периодическое приложение к этому журналу. „Školské reformy" („Школьные реформы"), — посвященное исключительно вопросам реформирования школьного дела, в особенности — же — практическим попыткам применения новых педагогических учений в чешской начальной школе.

В N 2 н. г. статья Влад. Шваха „Мужикова школа" знакомит с одной из таких новаторских попыток. Учитель одной из начальных пражских школ, г. Мужик, второй год уже работает с 20-ю детьми в своем „опытном", „трудовом", „свободном" классе, идя своеобразным и очень оригинальным путем. С каким интересом чешские учителя относятся к подобного рода явлениям, видно из того, что Малый Президиум Центрального Чешского учительского Союза решил просить правительство о разрешении Мужику продлить опыт до 5-ти лет (вместо позволенных 2-х лет); Большой Президиум Центр. Союза это решение поддерживает.

В N 3 — целый ряд отношений по социальному воспитанию: О.

*) „Гражданской наукой" мы называем здесь предмет, называемый в чешских школах „Občanská nauka" и включающий элементы законоведения, политической грамотности и практическо-социальных привычек.

Новотный: „Гражданская наука и воспитание“, В. Дейло: „Начатки гражданской науки и воспитания“.

В этом-же N помещено описание выставки „Дома Детства“ летом 1922 г. в Горном Крнско.

„Časopis pro školni vlastivědu a nauku občanskou“ — („Журнал школьного родиноведения и науки гражданской“) — в первых NN дает интересные своей новизной: „Основы морали“ - опыт программы морального воспитания, примененной в пильзенских городских школах, и статью Карла Купки: „Социологическая проблема школьного класса“.

„Střední Škola“ („Средняя Школа“) — педагогическое приложение журнала „Вестник чешскословенских профессоров“ — (разумеется, средних школ) во 2-й тетради дает занимательную статью проф. О. Хлупа: „Вопрос гражданского и нравственного воспитания в средней школе“.

В журнале „Nas smer“ — („Наше направление“), — посвященном рисованию и художественным ремеслам, в N 1, обращает на себя внимание статья Л. Шварца „Дом Детства“, довольно подробно описывающая хорошо поставленный, применивший идею трудовой школы, приют для детей в Горном Крнско.

Как очень отрадное явление, нельзя не отметить „Úhor“ „Пар“ (Паровое поле), критический журнал, посвященный литературе для молодежи. Журнал является центральным органом „Общества друзей литературы для молодежи в Чехословацкой Республике“. В. Гонтарь.

Проф. А. М. Пешковский: **Наш язык.** Учебная книга по грамматике. Вып. 1-ый: Интонация, ритм, звуки. Стр. 167. Обложка и рисунки А. П. Могилевского. — Госиздат. Москва. 1923. Изд. 2ое испр.

Автор уже составил себе имя своей первой книгой („Русский синтаксис в научном освещении“) и своими исследованиями по изучению интонационной стороны русского языка (см. его доклад на Съезде преподав. русск. яз. в 1917 г. и его же „Научная и школьная грамматика“). Теперь, после долголетних подготовительных работ, Пешковский делает попытку приступить к осуществлению своей давнишней мечты о проведении научной грамматики в школьное преподавание.

„Наш язык“, по замыслу автора, состоит из четырех книг, соответственно четырем группам или классам школы первой ступени. Перед нами первая книга. Она предназначена для детей 8—9 лет и является первою книгою после букваря. Иначе, конечно и быть не может: если уж начинать, так начинать с начала, не дожидаясь, пока дети будут испорчены школьной граматикой.

Отправной пункт это интонация. В рече-цепи: прошлахолодная зимаднисталидлиннеесолнышкоярксветит... Дети сами по интонации определяют границы „сказов“. К слову сказать, термин сказ чрезвычайно удобен: он прозрачен и в дальнейшем сам собою сближается с терминами сказуемое и сказуемость, в то же время он позволяет окончательно порвать с чуждым граматике логическим понятием „предложения“

Далее идет распознавание тех слов в сказе, которые несут на себе смысловое ударение, напр.: „жила верная собака Шарик; стал Шарик стар; мальчики обижали Шарика“ и т. д. Автор останавливается ненадолго на парном (синтагматическом) сочетании слов в каждом сказе, напр.: „Таня очень любила чтение“ распадается на Таня любила очень лю-

била, любила чтение и т. д., для того, чтобы показать, что слова связаны друг с другом, или иначе, „относятся" одно к другому. Отсюда естественный переход к сложным сказам в порядке сравнения их интонационной структуры, ср. напр.: „Котятки наедаются. Они засыпают" — и „Когда котятки наедаются, они засыпают". Попутно с интонационной формой сказов ведется обучение орфографии интонации, т. е. главнейшим знакам препинания. Далее, знакомство с союзами — этому отведено очень много места. Потом прочие служебные слова: предлоги, приставки („представки" по терминологии автора), частицы отрицательные, вопросительные и усилительные. Простейшие местоименные слова, в качестве, эквивалентов других полных слов („Я добежал до опушки. До чего я добежал?) В то же время ведется обучение орфографии, начинаясь с пунктуации и заканчиваясь правописанием обоих рядов отрицательных местоимений: ничего, нечего и т. д.

Достаточно бросить самый беглый взгляд на изложение содержания 1-ой части первого выпуска „Нашего языка", чтобы убедиться, насколько оригинально составлена она и как необычно расположен в ней грамматический матерьял. Можно сказать, что автор перевернул матерьял школьных грамматик вверх ногами.

Не менее интересна и вторая часть книги, посвященная звуковому составу русского яз. Но, если первая половина книги не вызывает с нашей стороны особенных возражений, вторая ее половина нас пугает. Автор знакомит 8-9-летних детей со всей звуковой системой руск. литературного наречия: движение глухих и звонких согласных, редукция безударных гласных, йот, даже смягчение долгих ж и ш! В этом есть большая логика: раз опираешься на звуки, а не на буквы, то и приходится ознакомить с законами сочетания этих звуков. Но следует ли детей в таком возрасте приводить к сознанию несоответствия между произношением и написанием? В погоне за звуковой стороной дети не будут обращать достаточного внимания на графическую сторону слова и станут относиться к орфографии без уважения, ведь не все ли равно, как написать: семья или же семйа? Фонетический материал предлагаемый книгой так обширен, что невольно задаешь себе вопрос: Как то все это уложится в головы малышей? Много недоумений возникает также после просмотра Приложения к книге, где даны письм. упражнения на некоторые суффиксы и флексии.

Окончательный и подробный анализ книги мы откладываем до следующего номера[1]), тогда мы надеемся иметь в своих руках печатающиеся в настоящее время 2-ой вып. книги „Наш язык" и „Методологическое руководство" к ним. Отметим, что появление первого выпуска наделало в Москве в педагогическом мире много шума, первое издание разошлось в 2 недели. Пр.-доц. С. Карцевский.

Жизнь и знание в числах. Деревня Выпуск I. Систематический сборник задач для 4-го отделения школы I-й ступени. Составили: С. В. Зенченко, С. П. Орлов и В. Л. Эменов. Государственное издательство.

Начинается задачник отделом для повторения, в котором имеются задачи на составные именованные числа, на время, на вычисления площа-

[1]) Со след. номера мы приступаем к серии очерков „Родной язык в школе", где будем подробно рассматривать различные проблемы, относящиеся к школьной работе над языком.

дей и объемов, на обыкновенные дроби, на десятичные дроби и на проценты.

Всего 268 задач и примеров. Условия всех задач взяты из жизни; нет знаменитых бассейнов с тремя кранами и других подобных задач, которыми были так богаты старые задачники. Имеются задачи, как например, составление планов усадьбы, деревни в заданном масштабе, вычерчивание геометрических фигур, согласно заданным условиям, которые, совершенно отсутствовали раньше в задачниках, что конечно, было для них большим недостатком. Почему то нет совершенно задач на тройное правило, которые должны, понятно, решаться способом приведения к единице, а не с помощью пропорций. Ведь весьма полезно учащимся вспомнить и лучше усвоить прямую и обратную зависимость. Нет также совершенно задач на переход от русских мер к метрическим и обратно, а также на деление с заданной точностью, что очень часто приходится применять на практике. Каждый русский человек, будь то крестьянин или городской житель, читая иностранные книги по разным вопросам, будет непременно встречаться с метрической системой мер и для лучшего ее представления, должен будет переводить метрические меры на русские, с которыми он вполне освоился. Кроме того не далеко то время, когда и в России будет введена метрическая система мер вместо теперь существующей.

После отдела для повторения, начиная с 24 страницы, идут задачи, не методически расположенные в связи с важнейшими арифметическими объяснениями и правилами, а приноровленные к определенному содержанию, поэтому в конце задачника имеется указатель задач только по содержанию. Эти задачи расположены следующим образом: „Дом“ — 40 задач; все они относятся к постройке дома, к составлению сметы для ремонта дома и т. д. Многие из них на вычисление площадей и объемов некоторые на именованные числа „Домоводство“ — 43 задачи; эти гораздо легче предыдущих; содержание их — составление бюджета семьи и небольшого хозяйства. Из всех этих задач одна только на проценты остальные на именованные числа. „Колодец“ — 7 задач; содержание их смета для устройства колодца. Из них одна лишь на проценты, остальные на именованные числа. „Огород и сад“ — 27 задач, из них 4 задачи на проценты, 3 задачи на вычисление площадей, остальные на именованные числа. „Пасека“ — 7 задач; все на именованные числа, главным образом на целые. „Скот и птица“ — 28 задач, все на именованные числа. „Поле“ — 51 задача, около десяти задач на вычисление площадей, пять задач на проценты, остальные на именованные числа. „Луч“ — 26 задач, несколько задач на вычисление площадей, одна на проценты, остальные на именованные числа.

„Лес“ — 27 задач, 5 задач на вычисление площадей, одна на проценты, остальные на именованные числа.

„Потребительная лавка и кредитное товарищество“ — 33 задачи, из них 14 на проценты, остальные на именованные числа.

„Деревня“ — 24 задачи, из них 4 на проценты, одна на вычисление площади, остальные наименованные числа. Всего 273 — задачи. Большинство этих задач на именованные числа, 30 задач на проценты и приблизительно столько же на вычисления площадей. В этих задачах часто встречаются дробы $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, а такие дробы, как $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{8}$, $1\frac{1}{4}$ и т. п. встречаются очень

редко. Десятичные дроби имеются только в десяти задачах; метрических мер нет ни в одной. Нет также совершенно задач на переход от метрических мер на русские и обратно. Все задачи жизнены, весьма интересные и очень полезные. Можно каждому, кто изучает агрономию, хозяйствоведение и т. п., посоветовать этот задачник, который, правильнее было бы, назвать сборником упражнений по хозяйствоведению и агрономии, а уж ни как не арифметическим задачником.

Нам кажется, что для народных школ и гимназий он совершенно не подходит, так как этот сборник не может служить задачником при систематическом прохождении арифметики. В. Ригана.

Съезд Деятелей Средней и Низшей Русской Школы заграницей, 2—7 апреля 1923 г. Распределение занятий. — 1 апреля. Воскресенье. 6 час. веч. Встреча (чай) в помещении Русской Беседы. — 2 Апр. Понедельн. 9—12 ч. у. Открытие. 4—7 ч. в. Общее организ. заседание. Выборы президиума. Выборы комиссий. Начало докладов с мест. В 8½ ч. веч. чай от Педагог. Совета Пражской Гимназии и от Союза Русских Педагогов в Чехословакии, в помещении Русского Дома. 3 Апр. Вторн. 9—12 ч. у. Общее заседание докладов с мест. Доклад по общему вопросу. 2—5 ч. веч. Заседания комиссий. — 4 Апр. Среда. 9—12 ч. у. Заседания комиссий. 2—6 ч. веч. Заседания комиссий. 5. Апр. Четверг. 9—12 ч. у. Заседания комиссий. 2—5 ч. веч. Общее заседание. Продолжение докладов с мест. Доклады комиссий. — 6. Апр. Пятница. 9—1 ч. у. Общее заседание. Доклады комиссий. Доклады по общим вопросам. — 7. Апр. Суббота. 9—12 ч. у. Общее заседание. Доклады комиссий. Доклады по общим вопросам. 2—6 ч. веч. Заключительное заседание. Итоги съезда. — Все работы съезда будут происходить в Albertov VI.

Делегаты и гости съезда. На Съезд ожидаются: Из Франции Е. П. Ковалевский, Вл. Лодыженский, проф. Н. М. Могилянский, Н. В. Кольнер, Н. Гогунцов и С. Г. Попич. Из Великобритании Н. А. Ганц. Из Финляндии В. И. Рейхерт, И. А. Александров и П. Я. Янушкевич. Из Болгарии А. А. Бейер, проф. В. А. Погорелов, А. Е. Когосьянц, С. Е. Борисов, Е. Ф. Максимович, М. Е. Блинов, А. П. Стефанов, А. Ф. Новицкий, проф. И. А. Базанов, П. Соковнин и А. И. Нечаев.

Из Латвии Ф. Н. Серков, А. Е. Селунский, Н. Н. Петров, А. К. Сосновский, Ю. Д. Новоселов, Н. П. Красноперов, А. Н. Формаков, Н. Н. Кузьминский, Е. М. Тихоницкий, Б. Н. Шалфеев; проф. К. И. Арабатин и М. В. Лерх-Абрютина, Вл. Недзеловский. Из Польши Д. М. Сокольцов, Ю. А. Азаревич, г. Думанский, А. Шивцов, Е. И. Чечет, проф. А. Д. Григорьев, В. У. Туркевич, Ю. А. Липеровский и И. Ф. Голубовский. Из Эстонии М. И. Соболев, Е. И. Гильдебрандт. Из Греции В. Посторонкин. Из Германии Ф. Р. Штейман, Н. В. Яковлев, Д. Д. Гнедовский, А. П. Калитинский.

Из Бельгии Л. М. Тагунова. Из Швейцарии Ю. И. Ладыженский. Из Югославии В. Д. Брянский, проф. И. М. Малинин, А. П. Мильская, В. С. Левицкий, С. В. Лавров, проф. В. В. Зеньковский, Ф. Ф. Балобанов, В. А. Евреинов, г. Плетнев, А. А. Земляницын; проф. Е. В. Спекторский, проф. Н. Н. Салтыков, проф. Ант. Д. Билимович и Макшеев. Из Чехо-

словакии А. И. Овсянников, В. С. Грабоваго-Грабовский, Я. П. Даманов, М. А. Левицкая, М. Е. Аргунова, М. А. Лопуховский, М. А. Горчуков, Н. Н. Дрейер, В. А. Ригана. Из Турции предполагают приехать И. В. Никаноров, О. В. Астафьева и Г. А. Знаменский. — Ожидаются также на Съезд гр. П. Н. Игнатьев, В. Руднев, гр. С. В. Панина, проф. С. И. Гессен, М. В. Челноков, Н. С. Сомова и dr. Václav Melichar.

Русский педагогический институт имени Яна Амоса Коменского.

В апреле месяце в Праге на средства Чехо-Словацкого правительства предполагается открыть русский педагогический институт имени Яна Амоса Коменского. Мысль о необходимости такого института зародилась еще на первом съезде русских академических организаций заграницей в конце 1921 года, и только теперь, повидимому, Правлению Союза этих организаций удается осуществить это начинание. Цель института: дать кадр людей, могущих заняться восстановлением школьного дела на опыте культурных стран Западной Европы и Америки и подготовленных как к руководству народным образованием в большом масштабе, так и к преподавательской деятельности в учительских институтах и других рассадниках учительства. Таким образом, институт будет готовить не учителей, а инструкторов по народному образованию, которые будут заведывать целою сетью школ в части города или уезда. Кадр слушателей предполагается составить из лиц окончивших физико-математический или историко-филологический факультет университета. Лица же с не вполне законченным высшим образованием, а также окончившие учительские институты или преобразованные учительские семинарии с курсом среднеучебным и лица, получившие полное среднее общее образование, будут приниматься в том случае, если у них уже есть некоторый педагогический опыт.

Курс института предположен двухлетний. Первый год будет носить характер более общий, а второй — более специальный. Директором курсов намечен бывший директор Высших Курсов П. Ф. Лесгафта в Петрограде проф. С. А. Острогорский. Преподавателями будут выдающиеся силы из числа русских профессоров и педагогов, как живущих в Праге, так и вновь приглашаемых для этой цели. Известная часть слушателей будет получать оть казны стипендию. Состав преподавателей и учебный план будут опубликованы в ближайшем будущем. N.

Отв. редактор К. И. Шульц. Издатель С. И. Карцевский